Ueber die

Frage der Concentration

in den allgemeinen Schulen

namentlich im Gymnasium.

Von

K. A. J. Hoffmann, Dr. ph.

Göttingen,

Vandenhoeck und Ruprecht's Verlag.

1860.

Ueber die

Frage der Concentration

in den allgemeinen Schulen,

namentlich im Gymnasium.

Von

K. A. J. Lattmann, Dr. ph.

Göttingen,

Vandenhoeck und Ruprecht's Verlag.

1860.

Vorrede.

Das Erscheinen dieser Schrift habe ich rücksichtlich des Inhalts in der Einleitung und am Schlusse (S. 241 ff.) zu rechtfertigen gesucht; hinsichtlich der Form aber habe ich mehrfachen Grund, im Voraus um die Nachsicht des Lesers zu bitten. In der Hoffnung diese leichter zu erlangen, gebe ich hier einige Mittheilungen über die Entstehung des Buches.

Als Herr General-Schuldirector Kohlrausch im Märzhefte der Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1856 einen umfangreichen Aufsatz: „Auch zur Revision des Lehrplans der höheren Schulen" hatte erscheinen lassen, erwartete ich, daß aus diesem, obgleich nicht in der Form des Gesetzes, sondern in der des wissenschaftlichen Gutachtens gegebenen Organisationsplane eine ähnliche Bewegung in dem Hannöverschen Schulwesen sich ergeben würde, wie sie gleichzeitig in Preußen durch die ministeriellen Regulative entstanden war. Daher beeilte ich mich, ein Paar Gedanken, welche in jener Schrift nur kurz berührt waren, welche mir aber von besonderer Wichtigkeit schienen, durch einen Artikel in dem Octoberhefte derselben Zeitschrift mehr der Beachtung zu empfehlen. Eine gleichzeitige Stimme aus dem Hannöverschen Lehrerstande, in welcher ich den S. 100 ff. geschilderten Individualismus zu spüren glaubte, veranlaßte mich einen Schritt weiter zu gehen und (das. 1857. S. 258 ff.) meine principielle Ansicht über den Lehrplan des Gymnasiums darzulegen, besonders um den Unterschied zwischen normativer und individueller Auffassung der Sache zu verdeutlichen. Da ich nun diese Gelegenheiten benutzt hatte, um einige mir vorzüglich am Herzen liegende pädagogische Gedanken „an den Mann zu bringen," so hoffte ich damit dem natürlichen Drange nach Mittheilung, welchen ein jeder von irgend welchen Ideen bewegte Sinn empfindet, genug gethan zu haben. Aber der Umstand, daß diese Gedanken theils misverstanden theils unberücksichtigt gelassen wurden, übte wider Erwarten einen wachsenden Reiz aus, dieselben weiter zu verfolgen und ausführlicher darzulegen. Ich

gedachte Anfangs dieß durch einen oder einige Aufsätze in einer Zeitschrift zu thun. Aber der Stoff schwoll mir unter der Hand so an, daß ich die dazu nöthige Beschränkung nicht einzuhalten vermochte; und wenn ich nun, um vorläufig mich selbst zu befriedigen, der Feder freien Lauf ließ, in der Hoffnung später Einzelnes zur Veröffentlichung geeignete herauszuheben, so schloß sich doch nach und nach das Ganze so zusammen und es zeigte sich das Eine so sehr durch das Andere bedingt, daß ich, wofern ich nicht auf jegliche Veröffentlichung verzichten wollte, nicht anders als in der Form eines Buches damit hervortreten konnte. Wie große Bedenken dem entgegenstanden, habe ich mir nicht verhehlt. Denn da es mir weder früher in den Sinn gekommen war, jemals als pädagogischer Schriftsteller aufzutreten, noch die Ausarbeitung selbst mit einer anderen Absicht unternommen war, als ein einigermaßen begründetes persönliches Votum unter den Stimmen der Tagesliteratur abzugeben, so mußte ich erkennen, daß es dieser Schrift an derjenigen gelehrten Rüstung fehlt, welche man bei einem Buche vorauszusetzen geneigt und berechtigt ist. Gleichwohl glaubte ich dieses Bedenken durch die Meinung überwinden zu dürfen, daß in einer praktischen Wissenschaft, wie die Pädagogik, doch auch die Gedanken nicht ohne Werth sein können, welche mehr aus einer Art Intuition der praktischen Realisation des gesammten Schullebens hervorgehen, und daß pädagogische Ansichten, auch wenn sie nicht streng systematisch und literärisch gelehrt entwickelt sind, doch durch eine unmittelbare Evidenz den Beifall des pädagogischen Publicums finden können. Freilich setzen sie sich damit auch wehrloser dem individuellen Misfallen aus. Ich habe nun allerdings meine Sätze auch durch eine allgemeine theoretische Begründung zu stützen und sie aus dem — übrigens von der gewöhnlichen Auffassung abweichend und eigenthümlich durchgeführten — Grundprincipe der Concentration abzuleiten gesucht; aber ich bin doch weit mehr darauf ausgewesen, die pädagogischen Grundsätze von Seiten ihrer praktischen Realisation zu betrachten, die Formen und Bedingungen festzustellen, unter denen die Theorie sich zur Praxis umsetzen kann und soll, als die Theorie selbst weiter auszubilden. Gleichwohl sah ich mich von diesem Ausgangspunkte aus mehrfach genöthigt, in die Theorie umgestaltend einzugreifen. Da es jedoch nicht meine Absicht war, weiter darauf einzugehen, als es die zu ziehenden praktischen Consequenzen zu erheischen schienen, so sind die Beziehungen auf die Literatur nicht der Art, daß sie den Stand der Wissenschaft und die Stellung des Buches zu demselben darlegen sollten. Sie bezwecken vielmehr einmal nur, an irgend einem,

mitunter zufällig gewählten Repräsentanten einer Ansicht einen Anknüpfungspunkt für meine Argumentation zu gewinnen. Alsdann sollten die Citate dem Leser zeigen, daß nicht wenige meiner Gedanken, welche vielleicht auf den ersten Blick eigenthümlich erscheinen, theils durch Andere angeregt, theils durch gute Autoritäten gestützt sind. Da ich aber diesen Zweck nicht planmäßig verfolgt und mich zuweilen mit irgend einer mir zur Hand liegenden Stütze begnügt habe, so wird auch in dieser Hinsicht Unvollständigkeit bemerklich sein. Namentlich bedaure ich, die Schriften von K. L. Roth nicht mehr herangezogen zu haben.

Als den Hauptanhalt der Auseinandersetzung habe ich die Regulative des Preußischen Ministeriums von 1856 hingestellt, welche bekanntlich gleichsam als der Niederschlag der neueren Gymnasialpädagogik anzusehen sind. Ueberhaupt mußte ich, wenn das Buch ein weiteres Interesse finden sollte, hauptsächlich die Preußischen Verhältnisse in das Auge fassen. Aber da ich nicht in denselben stehe und sie mehrfach durch das Medium der mir näher liegenden Hannöverschen sehe, so mag es mitunter geschehen sein, daß ich in meinen Voraussetzungen weder die einen noch die anderen genau genug getroffen habe. Uebrigens lag es mir auch fern, etwa in Rücksicht auf irgend welche besondere Zustände eine reformierende Kritik üben zu wollen; vielmehr sind auch diese, wo sie herangezogen sind, nur als repräsentierende Erscheinungen der allgemeinen Zustände unsres Schulwesens betrachtet. Dazu kömmt, daß das Buch im Jahre 1858 geschrieben ist. Die Aussichten auf einen langen Krieg im vergangenen Jahre unterbrachen die Durcharbeitung des Ganzen und brachten das Manuscript in das Dunkel des Pultes. Als ich mich nun dennoch im Herbste plötzlich zur Veröffentlichung entschloß, war ich außer Stande, überall auf die neuesten Erscheinungen in der Literatur und dem Schulwesen — so namentlich auf die fortgeschrittene Organisation der Bürgerschule in Preußen — noch genaue Rücksicht zu nehmen.

Namentlich aber habe ich es nicht vermocht, den eigenthümlichen Charakter, in welchem diese Schrift concipiert ist, ihr abzustreifen, woraus manche Mängel entstanden sind. So sind in Folge der ursprünglichen besonderen Behandlung einzelner Partieen einige Wiederholungen nicht zu beseitigen gewesen. Und wenn dadurch zuweilen die Darstellung etwas weitläufiger geworden ist, so hat andrerseits das Streben, mich in der Kürze mit dieser oder jener principiellen Frage auseinanderzusetzen, zu einer gewissen Schärfe des Ausdruckes geführt, welche in der Sache und in der Form dem Misverständnisse und der Mis-

deutung ausgesetzt sein könnte. Ich muß deshalb den Leser bitten, sich in solchen Fällen nicht zu ausschließlich an den einzelnen Ausdruck zu halten, sondern denselben, wie in seinem näheren Zusammenhange, so auch in seinen Beziehungen zu denjenigen Abschnitten, welche bestimmt sind ihm das nöthige Correctiv zu geben, aufzufassen; insbesondere aber nicht unbeachtet zu lassen, daß eine jede Ansicht und ein jeder Vorschlag auf den Voraussetzungen ruht, welche in dem Ganzen aufgestellt worden sind, und daß das Einzelne deshalb nicht aus diesem vorbedingenden Zusammenhange herausgerissen und nicht nach anders gearteten bestehenden Verhältnissen oder geläufigen Vorstellungen beurtheilt werden darf. Wenn alsdann die Lebhaftigkeit des Interesses an dem Gegenstande hier und da der stilistischen Form eine Farbe gegeben haben sollte, welche für den durch den Inhalt nicht befriedigten Leser den Schein der „Ueberhebung" (Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1857. S. 807) haben mag, so kann ich versichern, daß mir eine solche Stimmung fern liegt. Denn so sehr ich auch die Resultate eines theilnehmenden Nachdenkens über unser Schulwesen mit Bestimmtheit ausgesprochen habe, so weiß ich doch, daß mit der persönlichen Ueberzeugung noch nicht die Sache an und für sich abgemacht ist. Ich maße mir deshalb auch nicht an, die weit greifende Frage der „Concentration" zum Ende und Abschluße geführt und im Einzelnen überall das allein Richtige getroffen zu haben, vielmehr hat mich nur die Meinung zur Veröffentlichung dieses Buches bewogen, daß es trotz seiner Unvollkommenheiten doch wenigstens Anregung geben könnte, manche pädagogische Frage theils von einer neuen Seite theils mit größerem Nachdrucke zu verfolgen. Vielleicht ist es auch nicht ohne Interesse, die realen Momente des praktischen Schullebens, welche meistentheils nur nebenbei oder vereinzelt in Betracht gezogen werden, in einem innerlichen Zusammenhange behandelt zu finden.

Göttingen den 10. Febr. 1860.

J. Laltmann.

Inhalt.

Anhänge.

Einleitung.

Die gegenwärtige Entwicklungsphase der Gymnasialpädagogik wird in der Geschichte derselben mit ihrem Schlagworte: „Concentration" gekennzeichnet werden. Dieses Wort ist in aller Pädagogen Munde. Allein wir können doch keineswegs sagen, daß die damit sich verbindenden Begriffe in eben dem Maße gleichartig und übereinstimmend sind. Es ist vielmehr wohl nur ein sehr allgemeiner Grundgedanke, welcher überall in diesem Worte sich ausdrückt, während die Vorstellungen von der Art seiner Realisierung noch sehr mannigfaltige sind. Dieser Grundgedanke ist, daß die Gymnasien es in hohem Grade bedürfen, aus den Schwankungen, welchen sie seit einem Jahrhunderte ausgesetzt gewesen sind, herausgezogen und zu einer einheitlichen, feststehenden, gleichmäßigen Form gebracht zu werden. Dieses Bedürfnis ist von so verschiedenen Seiten gleichzeitig ausgesprochen, daß es sich nicht ausmachen zu lassen scheint, von wem der Gedanke oder jenes Schlagwort herrührt. Nun geschieht es aber häufig bei solchen Entwicklungsphasen, daß, wie einerseits die von verschiedenen Seiten ausgehenden gleichartigen Bestrebungen in einer gewissen Formel, in einem der Hauptsache nach treffenden, aber bei seiner Auswahl aus einer Reihe von Synonymen doch mehr zufällig herausgegriffenen Schlagworte ihren gemeinsamen Ausdruck finden, andrerseits dieses gleichsam autorisierte Symbol eine rückwirkende Kraft auf den Gang der Entwicklung selbst äußert, so daß diese vermöge irgend welcher in dem Symbole gegebenen Formen der Vorstellung eine Modification der Richtung erhält, welche ursprünglich nicht oder wenigstens nicht in dem Maße in ihrer

natürlichen Tendenz gelegen hat. Am gefährlichsten ist ein solches Symbol, wenn es in einem bildlichen Ausdrucke besteht, indem dann die Versuchung zu nahe liegt, das Bild auch in der Uebertragung durchzuführen. Dieß scheint mir denn auch bei der „Concentration des Gymnasialunterrichtes" eingetreten zu sein [1]). Vermuthlich wäre der Gang der pädagogischen Bestrebungen etwas anders ausgefallen, wenn sich einer der ursprünglich für synonym erachteten Ausdrücke „Vereinfachung, Vertiefung, Harmonie" des Unterrichts an die Spitze geschwungen hätte. So haben wohl Manche von denen, welche den Ausdruck „Concentration" adoptierten, nicht gezweifelt, daß der „Mittelpunkt" die alten Sprachen seien, welche herkömmlicher Weise trotz aller Angriffe noch immer als die Hauptsache auf dem Gymnasium angesehen wurden. Allein indem sich die doctrinäre Pädagogik jenes Ausdrucks bemächtigte, wurde die Frage aufgeworfen: Welches ist das „Centrum", um welches sich der gesammte Unterricht „peripherisch herumlegen" soll? Und mit dieser bildlichen Form der Frage ist es möglich gewesen, die ganz unleugbare Hauptsache des Gymnasiums zu einer Nebensache zu machen. Denn indem jene Frage von Vielen noch die Wendung erhielt, daß sie fragten: Welcher Unterrichtszweig ist derjenige, welcher alle übrigen „in sich concentriert"? — und darauf theils geantwortet wurde: die Religion, theils: das Deutsche, so ist damit der historische Kern der Gymnasien, die altklassischen Sprachen, zu einem untergeordneten Unterrichtsfache degradiert. Es kann nichts ausmachen, wenn die Urheber auf das Bereitwilligste zugeben, und zum Theil auf das Eifrigste nachweisen, daß auch von ihrem Standpunkte aus dem klassischen Alterthum ein sehr großer Theil der Unterrichtsstunden verbleiben müsse. Der historische Bestand der Gymnasien ist damit dennoch dem Verfalle preisgegeben. Denn es ist schon übel, wenn die Nothwendigkeit einer

---

[1]) „Die Meinung, in dem Ausdrucke: Concentration des Unterrichtes, habe man nicht ein Bild, sondern einen Begriff, hat nicht selten zu den gröbsten Verirrungen geführt." Nagel in Encyclop. des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens I. S. 839.

historischen Existenz äußeren Angriffen gegenüber bewiesen werden muß; noch schlimmer aber steht es, wenn sie sogar in einen auffälligen Widerspruch mit dem innerlich aufgenommenen und anerkannten Principe tritt und gegen diesen gerechtfertigt werden muß. Wir müssen wohl bedenken, daß wir nicht immer auch die Interpreten unsrer Grundsätze bleiben. Manches von dem, was jetzt als „Princip der Concentration" umläuft, ist von der Art, daß es, so wenig die Urheber das beabsichtigten, die beste Handhabe darbietet, um die Gymnasien aufzulösen und zu zersetzen. Bei diesen Gefahren war es ein glückliches Ereignis, daß die Preußische Regierung im Anfange des Jahres 1856 den altclassischen, philologischen Stamm der Gymnasien gesetzlich sicher stellte und kräftigte. Auffällig aber ist es, daß weder vor noch nach diesem Akte die theoretische Pädagogik sich entschließen konnte, denjenigen, welche die „Religion" oder das „Deutsche" zum „Centrum" des Gymnasiums machen wollten, das concrete Unterrichtsfach der alten Sprachen unumwunden und mit Nachdruck entgegenzustellen, sondern daß man ein Abstractum, den Begriff der „allgemeinen Bildung," als das Centrum aufstellte. Dieser Gedanke enthält allerdings insofern eine Wahrheit, als die allgemeine Bildung als das allgemeinste Ziel der Schule anerkannt werden muß. Wenn man aber gemeint hat, darin allein schon den festen Punkt gefunden zu haben, von welchem aus die Pädagogik mit Sicherheit ihre Gesetze entwickeln könne, so läuft dabei viel Täuschung mit unter. Der Satz ist so allgemein und weit, daß ein Jeder Jedes daraus ableiten kann. Es ist freilich nicht zu leugnen, daß in den letzten Jahren die pädagogische Bewegung zu einer gewissen Ruhe gelangt ist. Ich glaube aber, daß das nicht sowohl einem Abschluße, welchen die pädagogische Wissenschaft in sich gefunden hat, zu danken ist, als vielmehr dem faktischen Abschlusse der Streitfragen durch den legislatorischen Akt der Preußischen Regierung. Seit der Zeit bewegt sich die pädagogische Literatur hauptsächlich darum, die Aufstellung des Preußischen Ministeriums als die dem wahren Principe entsprechende nachzuweisen, und die praktische Ausführung derselben weiter zu verfolgen. Da nun aber diese Organisation der Gymnasien von einem Re-

gierungssysteme ausgegangen ist, welches nunmehr als ein „glücklich beseitigtes" angesehen wird, so scheint es wohl der Frage werth, ob zu erwarten steht, daß diese pädagogische Schöpfung des Ministeriums Raumer Bestand haben werde? Da es zweifelhaft ist, ob ihr ferner und längere Zeit noch derselbe Rückhalt an der staatlichen Macht zu Theil werden wird, so ist es wohl gerechtfertigt, von Neuem die theoretischen Grundlagen zu prüfen, auf welchen sie aufgebaut ist. Ich muß gestehen, daß mir diese nicht stark und sicher genug gelegt zu sein scheinen für den Fall, daß ihnen jener Rückhalt entzogen werde. Da ich nun gleichwohl jene Organisation des Gymnasiums für einen der wenigen beifallswürdigen Akte des beseitigten Preußischen Ministeriums halte, da dieselbe auf das Gymnasialwesen anderer Länder, namentlich auch Hannovers, großen Einfluß geübt hat, da das Wesentlichste derselben sich auch theoretisch besser und sicherer begründen läßt, als es geschehen ist, insbesondere aber da mir zur ferneren Sicherstellung und Vervollkommnung jener Organisation einige Modificationen derselben und einige andere Verbesserungen des Schulwesens überhaupt erforderlich schienen; so habe ich es gewagt, die Frage der „Concentration" nochmals in ihrem ganzen Umfange zu behandeln. Es ist in der That ein Wagnis, dem Publikum ein ziemlich umfangreiches Buch mit dem Titel „Concentration des Gymnasiums" vorzulegen, denn die „Concentration" ist eine in den letzten Jahren so abgehetzte Phrase, daß auch das Ennui an derselben nicht wenig dazu beigetragen hat, die Sache für eine erledigte anzusehen. Dennoch hielt ich mich zu einem solchen Wagnisse berechtigt, weil ich einerseits nicht beabsichtigte, Gesagtes noch einmal zu sagen oder Bekanntes hier und da mit einigen ausbessernden Flickchen aufzuputzen, sondern gerade g e g e n die „Concentration" d. h. gegen die geläufige Auffassung dieses Begriffes zu schreiben, andrerseits aber mit jenem Worte doch eine Wahrheit kurz und treffend bezeichnet fand, welche nur einer richtigen Entwicklung bedarf, um einen weiteren Fortschritt nicht nur des Gymnasiums sondern des gesammten Schulwesens zu fördern. Diese von der gewöhnlichen abweichende Auffassung ist schon dadurch charak-

terisiert, daß ich nicht von einer „Concentration des Unterrichts" sondern von einer „Concentration des Gymnasiums" spreche. Meine Ansicht wird sich erst im Laufe der Schrift vollständig herausstellen; in den ersten Partien habe ich mich noch mehrfach der gewöhnlichen Vorstellung accommodiert; jedoch muß ich mit einer vorläufigen Berichtigung des Begriffes der Concentration beginnen.

Es war erfreulich, daß einer der bedeutendsten pädagogischen Schriftsteller, Herr Prof. Dr. Kühnast, die Aufgabe übernahm, eine Aufklärung des Begriffes Concentration zu geben, indem er in der Zeitschrift f. d. Gymnas. W. Sept. 1857 den Sprachgebrauch dieses Ausdruckes und die historische Entwicklung dieses Begriffes einer Untersuchung unterzog. Allein so sehr das Meiste von dem, was er in der zweiten Hälfte seiner Abhandlung über die Organisation des Gymnasiums sagt, gewiß allgemeinen Beifall findet, so muß ich doch unter Appellation an sein Motto: die Principien scheiden, das Leben aber verbindet — offen gestehen, daß er selbst mir noch zu sehr unter dem Zauber des „Schiboleths" gestanden zn haben scheint, so daß er nicht nur die ursprüngliche mathematische Bedeutung des Wortes, sondern auch seine Uebertragungen in dem Sprachgebrauche auf Mechanisches, Dynamisches, Organisches wiederum auf den pädagogischen Gebrauch des Wortes überträgt uud mit diesen neben einander liegenden Verwendungen des Ausdrucks den historischen Entwicklungsproceß des pädagogischen Begriffs der Concentration als einer mechanischen, dynamischen, organischen bezeichnet.

Man geht gewiß mit Recht von den concentrischen Kreisen und Kugeln der Mathematik aus, wo der Ausdruck in seiner eigentlichen Bedeutung steht. Aber wir müssen wohl beachten, daß dieses Bild in den verschiedenen Uebertragungen fast nie rein und scharf zur Anwendung kömmt. Wie wenig in dieser Beziehung dem Sprachgebrauche zu trauen ist, geht schon daraus hervor, daß er die Ausdrücke „Concentration" und „Centralisation" promiscue setzt. Es ist überhaupt wohl eine Unart unsrer Sprache zu nennen, daß sie sich oft erlaulbt, technische

Ausdrücke, welche gerade so bestimmt ausgeprägt sind, in einer vagen oder einseitigen Weise zu übertragen. So hat sich der Sprachgebrauch erlaubt, den mathematischen Ausdruck „Concentration" in einer von seiner ursprünglichen Bedeutung abweichenden Weise auszuprägen. Während nämlich bei „Centralisation" nur die Vorstellung eines Centrums und einer Anzahl Radien uns vorschwebt, denken wir bei „Concentration" in seinen meisten Uebertragungen zugleich an eine Peripherie und folglich an eine Fläche, deren Theile sich nach innen in die engste Verbindung gesetzt und nach außen abgeschlossen haben. Es heißt also „Concentration" in dem übertragenen Sprachgebrauche meistens: Zusammenziehung in einen geschlossenen Kreis. Wir dürfen diese Concentration wohl eine dynamische nennen, wenn sie von einer inneren Kraft, von dem Centrum — als welches gewöhnlich der Zweck des Ganzen angesehen wird — ausgeht, eine mechanische dagegen, wenn sie nur von außen, gleichsam durch einen äußeren Druck oder Schnitt vollzogen wird. Ich stimme also in der Anwendung dieses letzteren Ausdruckes mit H. Kühnast überein, insofern er darunter weiter Nichts als Verminderung der Unterrichtsstunden und Unterrichtsgegenstände versteht. Auch darin hat derselbe nicht ganz unrecht, daß die Bestrebungen, welche zu der Concentration geführt haben, von der mechanischen Seite ausgegangen sind. Nur vermag ich nicht mit ihm bis zu der ἐγκύκλιος παιδεία des Alterthums und den Encyclopädisten des 17. Jahrhunderts hinaufzusteigen [1]), sondern setze als Anfangspunkt jener Bestrebungen Lorinsers Schrift: Zum Schutze der Gesundheit in Schulen. 1836.

[1]) Wie ich zu der Ehre komme, von Kühnast a. O. auf den „Gipfel" dieser encyclopädistischen Richtung der Pädagogik gestellt zu werden, ist mir unverständlich geblieben; es müßte denn sein, daß Kühnast einen Jeden, welcher irgend eine Beschränkung der Unterrichtszeit, sei es im Ganzen oder in einzelnen Disciplinen, für angemessen erachtet, ohne Umstände unter seine Rubrik der „mechanischen Concentration" bringen will, und daß er sein Urtheil aus zwei recht sinnstörenden aber aus dem ganzen Zusammenhange meines Aufsatzes in Z. f. G. 1857 wohl zu erkennenden Druckfehlern geschöpft hat, indem S. 261 Z. 3 v. u. und S. 262 Z. 34 v. o. „Minimum" statt „Maximum" gedruckt ist.

Es waren die Klagen über das Zuviel der Stunden, Arbeiten und Unterrichtsgegenstände, welche zuerst sich erhoben und eine äußerliche Beschränkung verlangten, und zwar im Interesse der körperlichen Gesundheit der Jugend, also aus einem außerhalb der Schule liegenden Grunde. Die dadurch hervorgerufene Bewegung ist der Anstoß zu denjenigen Bestrebungen der Pädagogik gewesen, welche man mit dem Schlagworte Concentration charakterisieren kann.

I.

Der Entwicklungsgang des Gymnasiums in den letzten Decennien.

Das Gymnasium ist bis gegen Ende des vorigen Jahrhunderts, theilweise selbst noch in dem gegenwärtigen, ganz unbezweifelt als die Vorbereitungsanstalt für die Universität angesehen; es hatte die Aufgabe den gelehrten Stand zu bilden. Wenn gleichwohl die Gymnasien auch immer von Nichtgelehrten benutzt sind, so hatte das seinen einfachen Grund darin, daß einerseits keine anderen Schulen da waren, in denen es möglich war, irgendwie über den Standpunkt der Volksschule hinaus gebildet zu werden, andrerseits das Bedürfnis nach einer höheren Bildung entweder in weit geringerem Maaße vorhanden oder der gelehrten Bildung in seiner Art näher liegend war. Faktisch waren also die Gymnasien in einem gewißen Sinne Schulen der höheren allgemeinen Bildung von jeher; insbesondere hatten diejenigen, welche Stadtschulen waren, wohl immer auch einige Rücksicht auf die nichtstudierenden Schüler zu nehmen. Allein man forderte und bot in dieser Beziehung wenig; man ließ sich die Unvollkommenheiten auf beiden Seiten gefallen. Seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts aber entwickelte sich und erhob sich immer lebhafter ein Begriff, welcher den Gymnasien viel zu schaffen gemacht hat, der Begriff der allgemeinen Bildung [1]). Es ist dieß ein sehr moderner Begriff, denn bis in die neueste Zeit war die Bildung in Deutschland an gewisse Stände geknüpft. Die Geistlichkeit, die Ritter, die „Meister", zuletzt die „Gelehrten" sind nach einander Träger der deutschen Bildung gewesen, und wir wollen gleich hier

---

1) Vgl. den von Funkhänel mitgetheilten Brief Gottfried Hermanns. Z. f. G. 1856. S. 274.

darauf hinweisen, wie eine Art Dualismus in der Bildung der Deutschen historisch ist. Indem nun gerade der gelehrte Stand zuletzt die Hegemonie der Bildung führte, war es möglich bis in die neuesten Zeiten hinein die Gymnasien auch als Schulen der allgemeinen Bildung gelten zu lassen. Allein mit der Ausbreitung der Bildung über alle Stände, mit der Hebung derselben in den mittleren und sogar unteren Ständen stellte sich schon im vorigen Jahrhundert heraus, daß das specifisch gelehrte Gymnasium nicht im Stande sei, die Schulbedürfnisse zu befriedigen. Mit richtigem Takte hat man damals erkannt, daß nicht das Gymnasium in seinem Wesen zu ändern, sondern daß eine neue Art von Schulen zu gründen sei. Bei diesen Versuchen hat sich nun auf das Auffälligste gezeigt, wie außerordentlich schwierig und gefährlich Neuerungen auf dem Gebiete des Schulwesens sind. Die Realschulen des vorigen Jahrhunderts sind zum Theil geradezu gescheitert, und bis auf den heutigen Tag ist die Klage noch allgemein, daß die Real- oder Bürgerschule keinen festen Halt finden kann. Unter diesen Umständen war es natürlich, daß das Gymnasium sich selber die moralische Pflicht auferlegt sah, das Bedürfnis nach jener allgemeinen Bildung zu befriedigen. Nicht wenig trug dazu auch wohl die Furcht bei, von jenen die Augen des Publikums blendenden Instituten überflügelt zu werden, eine Furcht, welcher wir gegenwärtig überhoben zu sein scheinen.

Dieses Entgegenkommen, welches die Gymnasien dem Bedürfnisse der allgemeinen Bildung zuwandten, wurde scheinbar von einer anderen Seite sehr begünstigt. Der Universität gegenüber galt das Gymnasium bis dahin so sehr als Vorbereitung für die Wege der gelehrten Bildung, daß zwischen den beiden Arten des Studiums überhaupt nicht ein so scharfer Unterschied stattfand, als wir ihn jetzt anzunehmen pflegen. Die allgemein üblichen philologischen Universitätsstudien setzten die Schulstudien geradezu fort. Der ganze philologische Charakter beider Anstalten ließ sie als durchaus zusammengehörig erscheinen. Nicht selten sind Gymnasien zu Akademien erhoben und Universitäten zu Gymnasien degradiert worden. Erst die schärfere Ausprägung der Universitätsstudien als specifische

Fachstudien hat diesen Unterschied recht markiert, namentlich seitdem auch die Theologie und die Philologie selbst einen exclusiven Fachcharakter angenommen haben. Es war nun natürlich, daß im Gegensatz zu dieser strengeren Ausbildung des Faches auf der Universität die Bedeutung des Gymnasiums als einer Schule der allgemeinen Bildung weit lebhafter hervortrat. So schienen sich die Anforderungen, welche von zwei Seiten an das Gymnasium gemacht wurden, in einer Idee zu begegnen. Unter dem Titel des „zur allgemeinen Bildung Nothwendigen" wurde nun neuer Unterrichtsstoff aufgenommen; Anfangs ohne Schwierigkeit, da die geringe Zahl von Unterrichtsstunden eine Ausdehnung wohl gestattete. Noch weiter ließ sich fortschreiten durch Vermehrung der Klassen. Die übliche Form der Gymnasien des vorigen Jahrhunderts war die, daß sie vier Klassen hatten: Die Rectorklasse, die des Conrector, die dritte des Subconrector und als vierte die Cantorklasse. Der Gang durch diese vier Klassen war allerdings ein recht langsamer, obgleich er früher absolviert werden konnte als jetzt, und es stand nicht zu zweifeln, daß bei Vermehrung der Klassen und der Lehrkräfte [1]) die Jugend weit mehr leisten können würde. Aber der Zuwachs an Unterrichtsstoff wurde bald so stark, daß er nicht nur die herkömmliche Zeit um ein Bedeutendes überschritt, sondern, seitdem er bis an die äußersten Gränzen gekommen, auch den Stock der klassischen Sprachen immer enger zusammendrängte. Da man jedes innere Maß verloren hatte und sich nach dem Grundsatze, daß das Gymnasium die Schule der allgemeinen Bildung sei, den Stoff aus dieser von außen zuwachsen ließ, so gerieth man in einen ungemessenen, haltlosen Encyclopädismus [2]). Daß auf diese Weise nicht nur der bestimmte historische, sondern überhaupt der einheitliche Charakter der Gymnasien verloren gieng, hat

---

1) Aus dieser Zeit stammt die unverhältnismäßige Zahl von „Collaboraturen," welche die äußere Stellung des Lehrerstandes besonders dadurch verschlechtert haben, daß das Vorrücken in die oberen Stellen ungebührlich verzögert wird.

2) Vgl. C. A. J. Hoffmann in Z. f. G. 1848. S. 13. Wiese, Briefe S. 61.

man nicht so leicht erkannt; vielmehr erschien die bloße Vermehrung als Verbesserung. Die Aufdeckung des Uebels gieng nicht von den Pädagogen, sondern von einem Arzte aus; nicht die inneren Mängel des Gymnasialunterrichts wurden zuerst erkannt, sondern die äußere Ueberbürdung mit Unterrichtsstunden und Arbeiten erregte den ersten Rückschlag gegen jene encyclopädistische Maßlosigkeit. Man klagte die Schulen an. Aber eine sorgfältige Untersuchung zeigte, daß, mit unbedeutenden Ausnahmen, keine wesentlichen Stücke von der Schule entfernt werden konnten. Denn der eine Theil des Stoffes wurde getragen von den im Ganzen als berechtigt anerkannten „Forderungen des Publikums," den andern Theil mußten die Behörden und Lehrer schützen als die Vertreter einer höheren idealen allgemeinen Bildung und als Vorbereitung zur Universität. Da also eine äußere (mechanische) Beschränkung nicht möglich war, so wurde die Aufmerksamkeit der Pädagogen auf die Frage gewandt, ob sich nicht von innen helfen und der Unterricht durch die in ihm selbst liegende Dynamis der Methode „vereinfachen" oder „concentrieren" ließe. So nahm mit dem vierten Decennium dieses Jahrhunderts die Gymnasialmethodik einen lebhaften Aufschwung. Da es besonders auf eine möglichste Einschränkung des Unterrichts ankam, so wandte sich die Methodik seitdem hauptsächlich den einzelnen Unterrichtsgegenständen zu und suchte auszumitteln, auf welchem kürzesten Wege sie zu absolvieren seien. Hierin liegt schon eine Art von Concentration, welche man, wenn man will, eine dynamische nennen kann. Wenn der gewöhnliche Encyclopädismus maxime necessaria quam brevissime zu geben sich bemüht, so geht er doch hauptsächlich von dem praktischen Bedürfnisse des Lebens aus. Seine gewöhnliche Form ist die Epitome. Da sich aber die wissenschaftliche Bildung des Lehrerstandes und der Behörden zu einer rein praktischen Verkürzung des Unterrichtes nicht verstehen konnte, so suchte sie durch eine systematisierende Epitome das Bestehende zu retten und die aufgedrängte Masse zu überwältigen. Das Bewußtsein aber, daß hiemit den entschieden materiellen Forderungen der öffentlichen Meinung doch nicht Genüge geschehe, führte zu der scharfen

und einseitigen Hervorhebung des Princips der formalen Bildung. Man erkannte sehr wohl, daß das Gymnasium seinen einheitlichen Charakter verloren hatte und es mußte deshalb die Frage nach dem Principe des Gymnasiums aufgeworfen werden. Der noch immer nicht geschlichtete Streit über dieses beweist, wie sehr die organische Einheit der Gymnasien verloren gegangen ist. Das Organische entwickelt sich naturgemäß aus den Verhältnissen, wie sie von der Vergangenheit überliefert und von der Gegenwart verändert werden. Solche Veränderungen treten aber sehr successiv ein. Da es nun sehr häufig geschieht, daß nicht die Dinge nach den Principien, sondern die Principien nach dem zufälligen, noch unentwickelten Bestande der Dinge gemacht werden, so ist es nicht zu verwundern, daß eine unklare Lage der Dinge auch unklare und verkehrte Principien erzeugt. Der Lauf der Dinge hatte es mit sich gebracht, daß, mit Ausnahme weniger Bürgerschulen, die Gymnasien die alleinigen Schulen für die sehr ausgebreiteten Bedürfnisse der allgemeinen Bildung sein mußten, so gut es sich hatte machen lassen. Unter der Voraussetzung, daß dieß die Aufgabe der Gymnasien sei, erschien es den Pädagogen nothwendig, vermittelst der formalen Bildung eine einheitliche Schule zu entwickeln, welche Allen, Studierenden und Nichtstudierenden, gleichmäßig genügte. Mit dieser Vorstellung, daß die Gymnasien nicht sowohl „gelehrte" Schulen, als vielmehr Schulen der allgemeinen Bildung seien, kehrte man das Verhältnis, in welchem früher die Gymnasien gestanden hatten, geradezu um. Diejenigen, welche studieren wollten, sollten für ihre Vorbereitung zur Universität keine besondere Anstalt haben, sondern dieselbe mit auf der allgemeinen Bildungsschule suchen; das frühere Substanzielle wurde zum Accidenziellen, das frühere Accidenzielle zum Principalen gemacht. Es wäre nun gewiß Vermessenheit zu behaupten, daß eine solche Veränderung des höheren Schulwesens im Laufe der Zeiten unmöglich oder verwerflich wäre. Wer könnte vorauswissen, ob nicht die historische Entwicklung der deutschen Nation mit der Zeit einen Gang nimmt, welcher eine Vereinigung der Gymnasien und Bürgerschulen herbeiführt? Allein wie gegenwärtig die Dinge liegen,

ist weit mehr noch eine fortgehende größere Trennung zu erwarten. Am wenigsten dürfen die Vertreter jenes Principes sich als die Propheten einer bevorstehenden Entwicklung der Schulen ansehen, da sie nur aus der Noth eine Tugend gemacht haben. Die gewaltigsten Anstrengungen sind von den Gymnasien gemacht, die auf sie eindringenden Massen zu überwältigen und daraus eine einheitliche Gestalt der Schule zu entwickeln. Allein die Erfahrung liegt jetzt handgreiflich vor, daß jene Theorie von einer einheitlichen Schule der allgemeinen Bildung, welche Studierenden und Nichtstudierenden genügte, für's Erste noch eine leere Abstraction ist [1]). Um sie zu verwirklichen, hat man einerseits so sehr den zufälligen Bedürfnissen des praktischen Lebens Rechnung tragen müssen, daß man idealere Forderungen preisgiebt, andrerseits so sehr idealisieren müssen, daß man den Boden des praktischen Lebens unter den Füßen verliert. Nirgend, so viel ich weiß, ist es gelungen, jene Idee in einer festen, klaren, einheitlichen Form, welche auf eine gewisse Allgemeingültigkeit Anspruch machen könnte, zu verwirklichen; wo man es versuchte, ist man in die größten Schwankungen gerathen und hat sogleich zu Parallelstunden und anderem Flickwerke seine Zuflucht genommen. Mützell hat in seiner Zeitschrift 1850 S. 817 ff. die „Musterkarte pädagogischer Theorien" zusammengestellt, wie sie aus dem Bestreben die Bildungselemente des Gymnasiums und der höheren Bürgerschule zu vereinigen hervorgegangen sind. Jedoch wir würden im höchsten Grade Unrecht thun, wenn wir die Bestrebungen jener Männer als gänzlich vergeblich oder tadelswerth bezeichnen wollten. Viele von ihnen sind durch die edelsten Motive geleitet, insbesondere von einem eifrigen Patriotismus, welcher die deutsche Bildung vor einem unheilvollen „Dualismus" glaubte schützen zu müssen. Allein diese Furcht verkannte einmal, daß ein solcher Dualismus, wie schon gesagt, dem deutschen Volke mehr als anderen historisch eigenthümlich ist, alsdann daß, wenn es auch ohne Zweifel Aufgabe der fortschreitenden Bildung ist, solche Gegensätze auszugleichen, doch

---

1) Vgl. Palm in Z. f. G. 1850. S. 416.

eine Ausgleichung der Bildung in dem Maße fürs Erste noch nicht zu erwarten steht, daß der „gelehrte Stand" verschwinden oder innerhalb der allgemeinen Bildung eine gewisse Sonderstellung einzunehmen aufhören sollte. Der Gegensatz in welchem er heut zu Tage zu den übrigen Ständen steht, ist unbedeutend gegen andere Gegensätze, welche das deutsche Volk schon überwunden und noch zu überwinden hat. Eine Ausgleichung der Stände hat in neuerer Zeit sichtbarlich stattgefunden und ich glaube nicht, daß die Schulen Grund haben noch besondere Anstrengungen dafür zu machen. So weit ein solcher Dualismus noch vor uns liegt, ist er im Ganzen wohl gerechtfertigt. Ein furchterregender Dualismus liegt nicht vor, sondern hinter uns. Der Gegensatz des Humanismus und des Realismus des vorigen Jahrhunderts war ein gefährlicher Dualismus; und die Gymnasien, welche auf das Lebhafteste an diesem Kampfe betheiligt waren, wären dem Gegner vielleicht erlegen, wenn sie ihn hätten nur zurückschlagen wollen. Sie haben diesen Feind dadurch besiegt, daß sie ihn in sich aufnahmen und ihm das Bürgerrecht verliehen. Wäre die Trennung des Gymnasiums und der Realschule am Ende des vorigen Jahrhunderts vollständig durchgeführt, — wären die Gymnasien nicht unter dem Schutze des Staates, der städtischen Commune und der Kirche gewesen, sondern in Privathänden, so war allerdings ein gefährlicher Riß in unsrer Bildung möglich. Es war also in gewissem Sinne ein hohes Verdienst der Gymnasien, daß sie die Realschule, so lange sie sich in eine principielle Opposition zu ihnen setzte, — was bis in die letzte Vergangenheit hinein geschehen ist — nicht neben sich aufkommen lassen wollten. Freilich sahen sie sich nun genöthigt ihren Gegner selbst zu verschlucken — aber nicht weniger zu ihrem eigenen als zu seinem Besten. Indem die Gymnasien die Gleichartigkeit der allgemeinen Bildung festhalten wollten, mußten sie ihre exklusiv gelehrte Richtung verlassen und die Beziehungen der Wissenschaft zum Leben suchen und fördern, andrerseits hemmten sie dadurch die exklusiv materialistische Richtung der Realschule und erhielten die Beziehungen des Lebens zur Wissenschaft. So gilt dasjenige, was die Vertheidiger des „Gesammtgymnasiums" anführen, in

vollem Maße als historische Rechtfertigung der Bemühungen der Gymnasien während dieser Periode, und es ist wohl nicht zu zweifeln, daß bis in die neuesten Zeiten hinein die Festhaltung der Einheitlichkeit der Bildung nicht anders zu bewerkstelligen war, als durch Festhaltung der Einheit der Schule. Das Princip der Einheitlichkeit ist nun ohne Zweifel auch für die Zukunft zu wahren; allein die Einheit von Gymnasium und Realschule (höhere Bürgerschule) ist nur eine für eine gewisse Zeitperiode nothwendige Form jenes Grundsatzes gewesen. Es bedarf oft solcher strengen äußeren Formen, um einen Grundgedanken zu selbständiger Geltung herauszubilden. Sobald dieß aber geschehen ist, kann jene historische Form gebrochen werden. Und darauf haben viele Vertreter des Gesammtgymnasiums selbst mit hingearbeitet. Indem sie nämlich zur Erreichung ihrer Zwecke „Parallelstunden" und bald „Parallelklassen" gestatteten, ließen sie die Real- oder Bürgerschule nach und nach aus dem Gymnasium herauswachsen. So haben jene Bestrebungen den großen Segen gebracht, daß sie an die Stelle einer oppositionellen Neubildung eine friedliche Differenzierung setzten. Dieses ist der Proceß, in welchem sich die höhere Schule auch gegenwärtig noch befindet. Einsichtige Vertreter des Gesammtgymuasiums haben das selbst erkannt; und so hat z. B. Oberschulrath Kohlrausch, dem die Ehre gebührt, jene Idee des „Gesammtgymnasiums" auch unter diesem charakteristischen Namen theoretisch und praktisch auf das Sorgfältigste verfolgt zu haben, zu der Modifikation sich entschlossen, daß die humanistische und realistische Seite je nach Bedürfnis verselbständigt werde. In der Theorie der Organisation des Gymnasiums hat sich damit eine vollständige Umkehr ergeben, indem die Trennung als das principiell Beste, die Vereinigung als das „durch lokale und individuelle Verhältnisse bedingte" anerkannt wird. Dieß ist auch im Wesentlichen der Standpunkt des Preußischen Ministeriums in den Regulativen vom 7. Januar 1856. Dieses Aktenstück hat für die Geschichte der Gymnasien eine große Bedeutung, indem es einen Wendepunkt in deren Entwicklung officiell constatiert und einer Reform den sicheren äußeren Halt bietet.

II.

Die äußere Concentration des Gymnasiums.

Das Gymnasium hat dadurch seinen Halt und seinen eigenthümlichen Charakter verloren, daß es über sein ihm historisch angewiesenes Gebiet hinausgegriffen hat nach zwei Seiten hin; es hat die Real- oder Bürgerschule ganz und von der Universität ein Stückchen zu seinem Gebiete hinzugezogen unter der Voraussetzung, daß sich diese drei Stücke zu einem einheitlichen Ganzen würden assimilieren lassen. Da sich nun herausgestellt hat, daß das unmöglich ist, so ist zweierlei nothwendig. Erstens, daß die ungehörigen Stücke abgesondert und das Gymnasium auf das seinem Wesen entsprechende Gebiet beschränkt werde. Dieses würde ich eine äußere Concentration nennen. Daß dabei auch wohl die Stundenzahl etwas eingeschränkt werden kann, ist an und für sich gleichgültig. Die Hauptsache ist, daß diejenige Schule, welche in das Gymnasium hineingeschoben oder ihm angehängt war, von ihm schon äußerlich geschieden werde. — Zweitens: nachdem das Gymnasium wieder rein für sich hingestellt ist, bedarf es einer inneren Concentration. Man mag diese eine organische nennen, insofern sie nur diejenigen Elemente, welche zu dem Wesen des Gymnasiums gehören, zu einem diesem Wesen entsprechenden Zwecke einheitlich verbinden will.

Für Beides, die äußere und innere Concentration, hat nun jenes Regulativ des Preußischen Ministeriums Sorge getragen. Denn indem es die Voraussetzung macht, daß „neben dem Gymnasium noch eine höhere Bürger- oder Realschule bestehe," und damit deren Berechtigung, ja deren Nothwendigkeit anerkennt, constituiert es das Gymnasium ganz seinem eigenen Wesen gemäß, ohne auf irgend welche Nebenzwecke Rücksicht zu nehmen. Selbst für die „kleineren Städte," welche aus Gründen der Sparsamkeit beide Schulen noch theilweis oder ganz vereinigen müssen, bleibt an erster Stelle dem Gymnasium das Recht der Constituierung des Ganzen aus

seinem Begriffe, und, wie es scheint, nur mit möglichster Schonung sollen jene praktischen Forderungen einen modificierenden Einfluß üben, während früher umgekehrt gerade diese Forderungen herangezogen wurden, um das Gymnasium als allgemeine Bildungsschule zu constituieren. Darum ist dieses Regulativ von den Gymnasiallehrern ganz Deutschlands mit der aufrichtigsten Freude aufgenommen [1]), und von Keinem vielleicht freudiger, als von mir. Aber man ist im Irrthum, wenn man meint, daß dadurch diejenige Entwicklung der Gymnasialpädagogik, welche mit dem Ausdrucke „Concentration" signalisiert wird, ihre Vollendung gefunden habe, so daß es nur noch auf eine durchgehende Realisierung jener Regulative in den einzelnen Gymnasien ankomme. Es ist nicht das Ende, sondern ein guter Anfang des Endes; es ist damit nur ein großer praktischer Schritt auf der neuen Bahn geschehen; und wenn wir auch wohlthun werden, diese gewonnene Station vorläufig als einen gewissen Ruhepunkt anzusehen, auf dem wir uns sammeln und befestigen, so ist es doch noch keineswegs das Endziel, von dem aus wir etwa schon den zurückgelegten Weg geschichtsphilosophisch betrachten könnten.

Was zunächst die äußere Concentration anbetrifft, so hat das Preußische Ministerium allerdings die Emancipation des Gymnasiums von den Elementen der Bürgerschule anerkannt, aber nach anderen Andeutungen jener Regulative müssen wir vermuthen, daß man die praktische Ausführung dieses Grundsatzes doch mehr *geschehen lassen* als *fördern* will. So scheint denn in der Praxis die Bürgerschule dem Gymnasium noch mehr unterworfen bleiben zu sollen, als recht ist. Für die „kleineren Städte" soll das Gymnasium die Bürgerschule noch irgend wie mit umfassen; es soll sich selbst in Rücksicht darauf Modificationen gefallen lassen. Ob diese für die lebhaften Interessen jener Seite befriedigend ausfallen werden, kann zweifelhaft sein und wird von jener Seite gewiß oft bezweifelt werden;

---

[1]) Nur verstehe ich nicht, wie diejenigen, welche das Deutsche zum „Centrum" des Gymnasiums machen wollen, mit jener Regulierung zufrieden sein können. Nur einen Angriff erfuhr dieselbe von dieser Seite auf der Breslauer Philologenversammlung.

andrerseits können diese Modificationen wieder nachtheilig auf das Gymnasium einwirken. So bleibt hier immer noch ein streitiges, schwankendes Feld, auf dem keine ruhige und sichere Entfaltung zu erwarten steht. Ich kenne die Verhältnisse Preußens zu wenig; wenn ich aber die Hannöverschen ihnen im Ganzen gleichstellen darf, so scheint es nöthig, daß die Zahl, der Gymnasien beschränkt werde. Nur wo eine hinreichende Zahl eigentlicher Gymnasialschüler dauernd vorhanden ist, ist es angemessen ein vollständiges Gymnasium bestehen zu lassen oder Neugründungen von Gymnasien vorzunehmen. Wo dieß nicht der Fall ist, wird eine höhere Bürgerschule an seine Stelle zu setzen sein. Will man dann neben dieser gleichwohl noch ein Gymnasium bestehen lassen und vermag nicht beide Anstalten getrennt vollständig auszubilden, so ist es verkehrt, das Gymnasium als das die ganze höhere Schule constituierende Princip hinzustellen. Umgekehrt ist alsdann zuerst die Bürgerschule ganz nach ihrem Bedürfnisse zu organisieren und dann erst frägt es sich, in welcher Weise etwa eine Art Obergymnasium, d. h. der obere Theil eines Gymnasiums, sich daran schließen kann. Ein solches Obergymnasium würde etwa unserm Pädagogium in Ilfeld entsprechen, welches nur die drei oberen Klassen hat. Man könnte unter Umständen sich sogar mit zwei Klassen begnügen, sei es der Prima und Sekunda, oder auch nur der Secunda und Tertia entsprechend. Die Absicht bei solchen unvollkommenen Anstalten ist doch nur die, der Bevölkerung des Orts und der Umgegend das Studierenlassen der Söhne zu erleichtern. Das würde auch schon dadurch geschehen, wenn nur für die letzten zwei Jahre der Besuch der Prima eines anderen Gymnasiums und das an diesem bestandene Abiturientenexamen verlangt würde [1]). Die nothwendige Bedingung dieser Einrichtung ist, daß die Bürgerschule sich so

[1]) Der Verlust, welchen die Zahl der vollständigen Gymnasien erlitte, würde auf diesem Wege wahrscheinlich mehr als reichlich ersetzt werden können. Ich halte es für sehr empfehlenswerth durch Einrichtungen dieser Art den gelehrten Ständen den Zufluß frischen Blutes vom Lande zu erleichtern. Vgl. G. Eilers, Betrachtungen und Urtheile des Generals Aster. S. 70.

organisiert, daß ein Uebertritt in das Gymnasium nicht zu ungewöhnliche Schwierigkeiten hat. Aus dem, was ich weiter unten über die Organisation der Bürgerschule sage, wird man erkennen, daß das angeht, ohne im Geringsten die wahren Interessen derselben zu beeinträchtigen, während das jetzt nothwendige Bemühen, das Gymnasium so einzurichten, daß von ihm ein Uebertritt in die Realklassen möglich sei, dem Gymnasium großen Schaden thut, ohne der Bürgerschule vollständig zu genügen. Bei dieser Einrichtung würden denn auch endlich die unglücklichen „Progymnasien" wissen, woran sie wären. Sie brauchten Nichts anderes zu sein als Bürgerschulen.

Ich kann es nicht billigen, daß man sich in den kleineren Städten noch „die unabweislichen Folgen von Zwitteranstalten gefallen lassen" will [1]). Erst wenn die äußere Organisation des höheren Schulwesens von dem Grundsatze ausgeht, daß überall zuerst das nächste und ausgedehnteste Bedürfnis der Bürgerschule vollständig befriedigt werde, kann die Entwicklung einer jeden Seite eine erfreuliche und klare werden. Daraus geht hervor, daß der Staat dem Gymnasium keinen größeren Dienst thun kann, als den, daß er die rechte Entwicklung der Bürgerschule nach Möglichkeit geradezu betreibt und fördert. Nachdem der pädagogische Friede zwischen Gymnasium und Realschule hergestellt ist, kann man hinlänglich übersehen, wie weit das Gymnasium der Bürgerschule noch Terrain abzutreten hat und wo sich die sichere Gränze findet. Deshalb sollten gerade diese friedlichen Zeiten zu Reformen benutzt werden, damit nicht unruhige Bewegungen wiederum ihre Angriffe auf die Gymnasien richten, weil sie doch noch nicht genug von ihrem Gebiete abgetreten haben. Man wird es in der Hand haben, die Organisation der Bürgerschule in der gegenwärtigen Bahn zu halten und den feindlichen Gegensatz für immer zu verhüten.

Vielleicht noch schwieriger wird es sein, daß sich das Gymnasium wieder von der anderen Seite concentriere, wo es auf das Gebiet der Universität übergegriffen hat, da sich hier

---

1) Muetzell Z. f. G. 1849. S. 52.

nicht so äußerlich, wie auf der ersten Seite, durch die Gründung eines neuen Instituts helfen läßt. Daß die Forderungen an das Gymnasium von den Behörden selbst zu hoch gespannt worden sind und dasselbe in das akademische Gebiet hinüber gezogen ist, wird schon seit einiger Zeit anerkannt, und gleichfalls hat man jene Forderungen ermäßigt und vor einer akademischen Behandlungsweise und Ueberspannung des Unterrichts mehrfach gewarnt. Auch das Regulativ vom 7. Januar 1856 enthält ernstliche Warnungen der Art. Allein auch in dieser Beziehung irrt man, wenn man hofft die Gymnasien reformieren zu können, ohne von Außen ihnen zu Hülfe zu kommen, indem man dahin wirkt, daß die Universitäten dasjenige bieten, was die Gymnasien aufgeben sollen. Das Gymnasium würde leicht zurecht kommen, wenn man nur die Frage stellte: Was muß und kann an der Universität geschehen, um dem Gymnasium aus seiner Bedrängnis zu helfen? Wie bei vielen Reformen, so versieht man es auch mit den Reformen des Schulwesens darin, daß man das Ding an und für sich reformieren will, statt vor allem anderen erst die Bedingungen, welche außerhalb liegen, herzustellen. Es sollte demnach von einer Reform der Gymnasien nicht die Rede sein, ohne gleichzeitig einerseits eine durchgreifende Organisation der Bürgerschule und andrerseits eine Reform der Universitäten ins Auge zu fassen. Theoretisch und praktisch kann eine Reform des Gymnasiums nur zu Stande kommen, wenn es alle diejenigen Schüler, welche sich nicht einem gelehrten Berufe widmen wollen, an die Bürgerschule verweisen kann [1]. In dieser Sonderung besteht der

---

[1]) Um Misverständnissen zu begegnen, bemerke ich, daß damit nicht Jeder, der nicht studieren will, von dem Gymnasium ausgeschlossen sein soll. Ich glaube vielmehr, daß die Organisation des Gymnasiums, wie ich sie später vorschlagen werde, von der Art ist, daß immer einzelne Nichtstudierende dasselbe lieber als eine Bürgerschule zu besuchen wünschen werden. Aber es ist ein großer Unterschied, ob man solchen Schülern gestattet, die für Studierende eingerichtete Schule mit zu benutzen, oder ob man den „Kaufleuten, Gutsbesitzern, Fabrikherrn, Schiffskapitänen, Militärs, Postbeamten, Schreibern und Subalternbeamten“ das Recht einräumt zu verlangen, daß

Haupttheil der äußeren Concentration. Auch der andere Theil derselben, daß nämlich gewisse Theile des Unterrichtsstoffes dem Gymnasium abgenommen und der Universität zugewiesen werden, ist gleichfalls ein Act der äußeren Concentration zu nennen; jedoch wird sich derselbe nicht anders vollziehen lassen, als nach Maßgabe des inneren Princips, welches wir für das Gymnasium aufzustellen haben. Dieses Princip oder das „Centrum" des Gymnasiums wird sich in seiner allgemeinsten Fassung aus einer Zusammenstellung der den verschiedenen allgemeinen Schulen äußerlich zugewiesenen Gebieten ergeben und seine genauere Bestimmung aus dem Verhältnisse des Gymnasiums zur Universität finden.

III.

Die allgemeine Bildung und die allgemeinen Schulen.

§. 1.

Der Begriff der allgemeinen Bildung.

Im Gegensatz zu den Special= oder Fachschulen lassen sich die Volksschule, die Bürgerschule und das Gymnasium unter dem Begriffe der allgemeinen Schulen zusammen fassen. Darin liegt die Einheitlichkeit dieser drei Schulen, daß sie, während jene eine Specialbildung geben, allgemeine Bildung bezwecken. Sehr mit Unrecht hat man das Gymnasium allein als die Schule der „allgemeinen Bildung" in einen Gegensatz zu der „materialistischen, utilitaristischen" Bürgerschule gesetzt; und mit ebenso großem Unrechte war von andern Seiten die Bürgerschule als die Schule der allgemeinen Bildung dem specifisch „gelehrten" Gymnasium gegenüber gesetzt. Ueberhaupt aber gehört der Begriff der „allgemeinen Bildung" ebensogut wie

---

das Gymnasium auch für ihre Interessen eingerichtet werde. (L. Giesebrecht, Z. f. G. 1856. S. 148. Vgl. Erler, das. S. 630.)

„Concentration“ zu jenen Schlagwörtern der Pädagogik, von denen man wähnt, daß sie etwas allgemein Verständliches bezeichnen, das als unwidersprechliche Voraussetzung angenommen werden könne, während doch mancherlei Unklarheit und Misverständnis darin verborgen ist. Beachtet man den Sinn, in welchem der Ausdruck „allgemeine Bildung“ von verschiedenen Seiten gebraucht wird, so bemerkt man, daß die Einen die materielle, die Andern die formale Seite desselben im Auge haben, so daß er von den Letzteren geradezu als gleichbedeutend mit formaler Bildung gefaßt wird. Das „Formalprincip“ der Gymnasialpädagogik ist in neuerer Zeit so stark angegriffen, daß es unter diesem Namen weniger sich hervorwagt, aber unter dem Titel der „allgemeinen Bildung“ ist es oft noch unverändert erhalten. Seine Misliebigkeit hat es zum Theil dem Umstande zu verdanken, daß es mehrfach gebraucht ist, um das klassische Alterthum gegen die modernen Disciplinen zu vertheidigen. Betrachtet man aber die Methoden, welche für diese modernen Disciplinen empfohlen sind, näher, so entdeckt man nicht selten einen Formalismus, welcher über den im klassischen Unterrichte möglichen, weit hinausgeht. — Aber auch innerhalb der materiellen Seite der allgemeinen Bildung finden noch Misverständnisse zweierlei Art statt. Die Einen verstehen darunter diejenigen Kenntnisse und Künste, Gedanken und Bestrebungen, welche zu einer Zeit, in einer der Gleichartigkeit ihrer Bildung nach abgeschlossenen Periode der Culturentwicklung, bis zu einem gewissen Grade allgemein verbreitet sind; die Andern verstehen darunter diejenigen Elemente der Bildung, welche im Wesentlichen in allen Perioden einer höheren Culturentwicklung gleichmäßig hervortreten und, wenn auch zeitweilig zurückgedrängt, doch immer wieder zur Geltung gelangen. Während jene den Begriff des Allgemeinen im gleichsam räumlich extensiven Sinne fassen, fassen diese es im permanenten Sinne; jene haben den modernen Bestand der allgemeinen Bildung, diese ihre historische Gestaltung im Sinne. — Hiezu kommt nun noch ein ferneres Misverständnis über den modernen Bestand der allgemeinen Bildung selbst, indem ein Jeder deren allgemeine Verbreitung von

seinem besonderen Standorte übersieht und schätzt, so daß das Urtheil über den Werth der einzelnen Theile, so sehr man auch in abstracto übereinstimmt, ein sehr verschiedenartiges wird. Der Begriff der allgemeinen Bildung erhält sehr starke particuläre Modificationen [1]).

Indem der eine Pädagoge die eine, der andere die andere Seite vornehmlich im Sinne hat, und ein jeder obenein von individuellen oder particulären Standpunkten ausgeht, geht die Einheit des Grundprincips, welches man an jenem Begriffe zu haben meint, oft verloren ohne daß man es merkt. Selbst diejenigen, welche den Begriff in seiner allgemeinsten Bedeutung von der formalen Seite zu fassen gedenken, haben doch nicht selten schon eine bestimmte Art der formalen Geistesentwicklung im Sinne, so daß sie meinen besondere und bestimmte Gesetze für das Material des Unterrichts namentlich im Gymnasium daraus ableiten zu können. Mit Recht macht Hauber Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens I S. 661 gegen die Unklarheiten über den Begriff der

---

1) „In der gewerbthätigen Rheinprovinz z. B. denkt man über das Bildungsbedürfnis wesentlich anders, als in Sachsen.“ Gelzers Protest. Monatsbl. 1858 S. 21. Dem Oberschulrath Kohlrausch erscheinen in der Verfügung des Preußischen Ministeriums vom 7. Januar 1856 die Naturwissenschaften, dem Bedürfnisse und der Culturstufe des Zeitalters zuwider, zu sehr in den Hintergrund gestellt zu sein. Z. f. G. 1856. S. 254. Wenn derselbe das Englische als einen nothwendigen Unterrichtsgegenstand des Gymnasiums betrachtet, während der Preußische Lehrplan dasselbe ausschließt und dem Französischen einen größeren Raum gestattet, so beruht die Differenz wohl darauf, daß Preußen wegen seiner Rheinprovinzen und seiner Beziehungen zu Rußland durch particuläre Rücksichten dazu geleitet ist, der französischen Sprache diese Bedeutung im Kreise der allgemeinen Bildung zu geben, während Hannover wegen seiner Beziehungen zu England die Bedeutung des Englischen höher anschlägt. Ich bin für meine Person freilich überzeugt, daß allgemeine Gründe für das Englische entscheiden; aber Hannoveranus sum; Hannoverani nihil a me alienum puto. Es wird jedoch interessant sein zu beobachten, in wie weit der neuerlich über die Preußische Monarchie ergossene Duft der englischen Rose unter dem Titel der „allgemeinen Bildung“ auch in die Preußischen Gymnasien eindringen wird.

„allseitigen Bildung" geltend, daß die gebräuchliche Forderung einer „harmonischen" Bildung aller menschlichen Vermögen nur in ihrer größten Allgemeinheit und dahin verstanden werden könne, daß keins der drei Grundvermögen, des Erkennens, Fühlens, Wollens, schlummern dürfe, während die anderen wachgerufen sind. In dieser „größten Allgemeinheit" ist der Begriff der allseitigen oder allgemeinen Bildung nach seiner formalen wie materialen Seite der gemeinschaftliche Boden, in welchem alle drei allgemeinen Schulen stehen. Namentlich ist die formale Seite dieses Begriffs allen dreien Schulen gemein. Denn formale Bildung in ihrer Allgemeinheit ist nichts Anderes, als die Erhebung des individuellen Seins zu einem generellen Sein, und das Ziel jener Schulen ist, das Individuum zu dem bewußten Sein eines „Menschen" „Bürgers" „Christen" zu erheben. Mit diesen drei Gattungsbegriffen ist sowohl der Unterschied der drei allgemeinen Schulen, der kirchlichen Volksschule, der Bürgerschule und der Humanitätsschule, als auch ihre Einheitlichkeit als allgemein bildender Schulen bezeichnet.

§. 2.

Religion, Nationalität, Humanität die specifischen Principia der Volksschule, Bürgerschule, des Gymnasiums.

Um das Wesen der drei Schularten nach diesen Begriffen näher zu bestimmen, müssen wir von einem Allgemeineren Ausgehen. Man hat das Materielle der Bildung getheilt nach den drei Begriffen: Gottheit, Menschheit, Natur. Betrachten wir nun die Entwicklung des Schulwesens, so finden wir, daß eine lange Zeit fast ausschließlich die religiösen und die humanen Bildungselemente von den Schulen gepflegt sind. Bis in das vorige Jahrhundert hinein gab es eigentlich nur zweierlei Schulen, die kirchliche Volksschule und das humane Gymnasium, welches mit dem Humanen das Kirchliche auf das Engste verband. Wir wollen nicht unbeachtet lassen, daß das dritte Element doch auch von jeher seine Vertretung gefunden hat an der Mathematik. Allein über die abstracte Wissenschaft von Raum und Zahl gieng man eben nicht hinaus. Die Bekanntschaft mit dem Materiellen der Natur überließ man dem Leben. In

dem vorigen Jahrhundert wurde nun das Verlangen lebhaft, daß der allgemeinen Bildung durch die Schulen auch die Kenntnis von der materiellen Natur hinzugefügt werde, und es entstand der Gedanke auf das dritte Element eine besondere Art von Schulen zu bauen, die Realschule. Die Geschichte hat bewiesen, daß ein solches Unternehmen unausführbar ist, so lange man das „natürliche" Element als den eigentlichen Grund des Baues ansehen will. Die Realschulen des vorigen Jahrhunderts waren des religiösen Elementes überhaupt bar, oder es trat wie das humane nur in verkümmerter Gestalt zu dem hauptsächlichsten Fundamente heran. Nun ist es sehr bezeichnend, daß diese neue Art von Schule so lange sie sich unter dem specifischen Namen einer „Realschule" den übrigen Schulen entgegensetzte, nicht aufkommen konnte, daß sie dagegen in dem gegenwärtigen Jahrhunderte unter dem Namen „Bürgerschule" schnell aufgeblüht ist [1]). Mit diesem Namen hat ein richtiger Instinkt ausgesprochen, daß diese Schule nicht auf einer materiellen, sondern auf einer ethischen Grundlage aufgebaut werden solle. Indem wir den Ausdruck „Bürger" von dem nationalen Staate fassen, geben wir die Nationalität dieser Schule als Grundlage und rücken sie dadurch auf den nämlichen Boden mit den beiden andern allgemeinen Schulen. Denn die Nationalität ist Nichts anderes, als die Menschheit in der concreten Erscheinungsform einer Species. Damit gewinnen wir den vollständig gleichen Boden für alle drei Arten der allgemeinen Schule. Ebenso sind sie in vollständiger Uebereinstimmung über ihr letztes Ziel, auf welches sie sich richten; denn „das Christenthum ist das wahre Menschenthum und das wahre Menschenthum ist das Christenthum"; die deutsche Nation aber ist gerade der Hauptträger des Christenthums und der Humanität. Der ganze Unterschied jener drei Schulen besteht also nur in den verschiedenen Ausgangspunkten und in dem Maße, wie weit sie von denselben aus

[1]) Der ursprüngliche Name ist freilich noch vieler Orts stecken geblieben. Es steht zu wünschen, daß er gänzlich verschwinde und nur für eine Reihe von Fach- oder Specialschulen verwandt werde.

in das Ganze der Bildung, welches an und für sich ein einheitliches, gleichartiges ist, hineinführen.

Wie das Material der allgemeinen Bildung in seinen wesentlichen Theilen allen drei Schulen ein gemeinsames ist, ebenso ist auch die sogenannte formale Seite der allgemeinen Bildung, wenn man sie eben nach ihrem allgemeinsten Begriffe faßt, allen drei Schulen durchaus gemeinschaftlich [1]. Formale Bildung ist zunächst die Kenntnis und das Bewußtsein von der Art und Weise, von den Formen des menschlichen Erkennens überhaupt. Die realen Objecte dieses menschlichen Erkennens sind Gott und die Creatur, zu welcher natürlich der Mensch selbst gehört. Insofern er aber auch das Subject des Erkennens ist, sondert er sich davon ab und macht sich als solches erkennendes Subject zum Gegenstande seiner Betrachtung. Eine Einsicht in die Formen der Erkenntnis vermag nicht das Individuum aus sich heraus zu gewinnen, sondern sie ist ihm nur dadurch möglich, daß es dieselben zuerst an Andern beobachtet. Diese Einsicht wird ihm demnach vorzüglich gewonnen durch eine historische Beobachtung, wie die Menschen Gott und die Natur erkannt und in welche Beziehung sie sich zu beiden gesetzt haben. Daher kommt es, daß formale Bildung vornehmlich durch historische Bildung im weiteren Sinne gewonnen wird. Daher gibt die christliche Religion schon deshalb formale Bildung, weil sie die Geschichte der Menschheit ist, weil sie lehrt wie die Menschen Gott und die Welt erkannt haben. Jedoch faßt sie diese Geschichte der Menschheit in der Geschichte des „auserwählten Volkes," dem Offenbarungen Gottes gegeben sind, zusammen, und nur von dem Standpunkte des Gegensatzes wird die heidnische Menschheit in Betracht gezogen. Dieß ist der principielle Standpunkt der Volksschule. Die Bürgerschule dagegen geht davon aus, die Geschichte der Menschheit in der Entwicklung der Nation zu verfolgen; insofern aber diese Entwicklung bedingt ist durch den Einfluß des Christenthums und anderer Nationalitäten, richtet sie auch auf

---

[1]) Daß auch die Volksschule eine formale Bildung gibt, hat Hauber vortrefflich ausgeführt a. O. S. 670 ff.

diese ihre Blicke. Die Idee des Gymnasiums ist, die Entwicklung der Menschheit an und für sich zu verfolgen. Da diese Aufgabe aber in ihrem vollen Umfange zu groß ist, so wird dieselbe auf die Hauptculturvölker als die Repräsentanten des Ganzen beschränkt[1]). Unter diesen aber nimmt eben so wohl das deutsche Volk wie das „auserwählte Volk" eine Hauptstelle ein. Indem also alle drei Schulen an einer Geschichte der Menschheit die Formen der menschlichen Erkenntnis von Gott und Welt und deren Ausdrucksformen behandeln, geben sie formale Bildung. Dieselbe soll aber nicht bloß bei dem Wissen von diesen Formen stehen bleiben, sondern dieses Wissen soll in dem Lernenden zu einem Sein umgesetzt werden; und das ist die ethische Seite der formalen Bildung, welche über der rein logischen nur zu oft vernachläßigt wird. So gut wie die Gesetze eines richtigen Denkens, ebenso gut sollen uns auch die Gesetze eines richtigen Fühlens, Wollens, Handelns „zur andern Natur" werden. In beiden Beziehungen haben jene drei Arten der Betrachtung der Menschheit eine Potenzbildende Macht.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß es ein Fehler war, das Gymnasium als d i e Schule der formalen Bildung zu definieren; aber ebenso wohl, daß in der That das Gymnasium für die formale Bildung die breiteste Grundlage nimmt und dieselbe am weitesten fortführen kann.

Nicht weniger verfehlt ist es, das Princip, das Centrum des Gymnasiums in dem Begriffe des Nationalen — im deutschen Unterrichte — zu suchen. Diese Ansicht ist zuerst vornehmlich von denjenigen geltend gemacht, welche Gymnasium und Bürgerschule in einer einheitlichen Anstalt ausbilden wollten und deshalb das Princip der letzteren dieser Gesammtschule unterlegten. Sie wird jedoch auch von Mehreren für das reine Gymnasium noch festgehalten in Folge der Täuschungen, welchen man sich hingibt über die Concentrationskraft des

---

[1]) Es ist hiemit jedoch nur die allgemeinste Grundidee des Gymnasiums bezeichnet, welche bei ihrer Realisation noch weiteren Beschränkungen unterliegt.

deutschen Unterrichts auch auf dem Gymnasium. Insofern man dabei an die Bedeutung der nationalen Bildung appelliert, ist dieser Fehlgriff ganz derselben Art, als die Meinung derer, welche dem Gymnasium das Princip der Volksschule unterlegen und es zu dem specifisch „christlichen Gymnasium" machen wollen, weil ganz ohne Zweifel die Religion, das Christenthum, der wahre Kernpunkt des ganzen geistigen Lebens des Individuums und des Volkes ist. Jedenfalls soll auch das Gymnasium christlich und national sein; denn das Christliche, Nationale und Humane gehört allen Schulen an, und in educatorischer Hinsicht werden diese drei Principien für alle gleichberechtigt sein. Auch geben wir zu, daß das Educatorische nicht etwa blos neben dem Didactischen, sondern auch in ihm liegen soll. Aber man wird erkennen, daß eben dieses Durchdringen des Didactischen mit dem Educatorischen in den drei Schulen in verschiedenem Maße stattfindet. Je weniger Zeit und Unterrichtsmittel eine Schule zur Ausbildung aller Seiten des Geistes verwenden kann, um so stärker muß sie ihn in seiner Einheit durch die Erziehung erfassen; je niedriger die Schule, um so stärker muß das educatorische Element auch in den Unterricht eindringen. Diesem Grundsatze entspricht es, daß von den drei Elementen der Bildung, welche allen drei Schulen gemein sind, in der Volksschule das Religiöse und in der Bürgerschule das Nationale besonders hervorgekehrt, an die erste Stelle unter jenen dreien gesetzt, und so zum specifischen principium gemacht wird, in welchem der ganze Unterricht seine ideale Concentration findet. Wollen wir nun von diesem Standpunkte aus das Gymnasium principiell von den beiden anderen Schulen scheiden, so muß in demselben das Humane unter den drei Grundelementen an die den Unterricht concentrierende Spitze treten.

Ferner hat man das Princip der beiden höheren Schulen dahin definieren wollen, daß man der Bürgerschule im Gegensatze zum Gymnasium die moderne Bildung zuwies. Es ist dieß richtig, wofern man den Ausdruck richtig versteht. „Modern" nennen wir dasjenige, was in der Gegenwart in Geltung steht. Bekanntlich hat aber der Begriff „Gegenwart"

eine Dehnbarkeit, welche meistens erst aus dem Gegensatze ihre Beschränkung findet. Ebenso dehnt sich der Ausdruck des Modernen, wenn man ihm das „Antike" gegenüber stellt, so weit aus, daß er mit dem von uns aufgestellten Principe des Nationalen so ziemlich zusammenfällt. In diesem Sinne können wir ihn gelten lassen. Will man diesen Begriff aber auf die nächste Gegenwart, auf das laufende Menschenalter beschränken, so müssen wir ihn für unfähig erklären, das Princip einer Schule zu bilden. Ich habe oben dem „Modernen" in diesem Sinne das „Permanente" entgegengesetzt. Wir wollen nicht übersehen, daß auch in dem gegenwärtig Bestehenden das von der Vorzeit her Permanente enthalten ist; denn sonst wäre dieses ja nicht permanent; wir wollen auch das nicht verkennen, daß je in dem Modernen eine Entwicklungsstufe liegt, welche Etwas ansetzt, das permanent zu werden bestimmt ist. Aber in der Fülle und der Bewegung des gegenwärtigen Lebens treten diese permanenten Elemente nicht immer so deutlich in die Augen, ihr Werth findet nicht immer die volle Anerkennung, so daß es eine Nothwendigkeit ist, diesen permanenten Elementen eine künstliche Pflege zu geben. Das ist die Aufgabe aller Schulen, welche Anspruch machen „allgemeine Bildung" zu geben. So sehr eine jede Schule die Verpflichtung hat, für eine Befriedigung der gegenwärtigen Bedürfnisse zu sorgen, so muß sie doch ihren Kern in einem permanenten Elemente der Bildung suchen. Ohne einen solchen ist sie Fach- oder Specialschule, so ausgedehnt auch der Kreis ihres Unterrichtsstoffes sein mag [1]). Das Nationale ist für die Bürgerschule dieses permanente Element, welches sie zu einer Schule der allgemeinen Bildung erhebt; das Nationale ist dazu um so geeigneter, weil es ja mit dem Begriffe des „Modernen" einem großen Theile nach zusammenfällt und folglich auch im Stande ist, am directesten auf die moderne Bildung im engsten Sinne hinzuführen.

Da das Moderne im engsten Sinne eine kräftige Unterstützung vom Leben erhält, so vermag es sich selbständig in

---

[1]) Dieser Art sind z. B. die meisten Privatinstitute und leider auch, wie es scheint, noch manche „Realschulen."

die Bildung einzufügen. Daher ist es gekommen, daß Jahrhunderte lang die Schulen sich auf die Pflege der permanenten Elemente (Christenthum und Humanitätsstudien) beschränkten und die moderne Bildung gänzlich dem Leben überließen; Schule und Leben ergänzten sich zur Entwicklung der allgemeinen Bildung. Nun verlangte ein allgemeines Bedürfnis seit dem vergangenen Jahrhundert, daß auch die modernen Elemente der Bildung von den Schulen gepflegt würden. Man hat nach Möglichkeit versucht, diesem Verlangen von den beiden bestehenden Schulen, Gymnasium und Volksschule, entgegenzukommen. Die Erfahrung hat gelehrt, daß eine vollständige Befriedigung dieses Bedürfnisses in dieser Weise nicht möglich ist, ohne den principiellen Kern beider Anstalten ernstlich zu beeinträchtigen; die Volksschule hat durch diese Bestrebungen ihren religiösen, christlichen Charakter, das Gymnasium seinen humanistischen Charakter eingebüßt. Für beide ist es ein großes Glück, daß jene wogenden modernen Elemente endlich ein Centrum gefunden haben, um welches sie sich krystallisieren können. Für sich allein konnten diese zu keiner festen Gestalt gelangen, da eine von ihnen allein gebildete Schule den Inbegriff der allgemeinen Bildung, welchen eine jede allgemeine Schule wenigstens repräsentieren muß, nur in derselben Hälfte darstellte, welche das Leben für sich schon entwickelt, so daß die andere Hälfte, welche im Leben ohne hinreichende Unterstützung bleibt, verloren gieng und folglich die Constituierung einer neuen Schule so lange unmöglich war, bis sich ein ethisches, permanentes, historisches Element fand, welches einen sicheren Mittelpunkt darbot, das Nationale. Wir werden hierauf von einer anderen Seite zurückkommen.

Ebenso wenig wie das Moderne im engeren Sinne vermag die eine Seite des menschlichen Wissens, welche die „Natur" zu ihrem Objecte hat, den Kern oder Stamm einer allgemeinen Schule zu bilden. Diese beiden Stücke bilden nur Complemente — allerdings nothwendige und wichtige — aller drei allgemeinen Schulen. Als constituierende Principe aber finden sie nur in Special- oder Fachschulen Raum.

§. 3.

Die den allgemeinen Principien entsprechenden Bildungsbedürfnisse und die Constituierung der drei allgemeinen Schulen nach Berufs- und Standes-Kategorien.

Nachdem wir das gemeinsame Grundprincip der drei Schulen, (die allgemeine Bildung) und das specifische Princip einer jeden (das Religiöse, das Nationale, das Humane) aufgestellt haben, müssen wir uns vor einem Fehler zu hüten suchen, welcher in der theoretischen Pädagogik sehr gewöhnlich ist, nämlich dem, daß man meint aus dem Principe die ganze Schule gleichsam a priori construieren, alle einzelnen Theile in Zahl und Maß aus demselben ableiten zu können. Besonders hat das Gymnasium unter dieser Neigung zum pädagogischen Theoretisieren gelitten. Dem entgegen müssen wir vor Allem anerkennen, daß eine jede Schule ihren Ursprung in praktischen Bedürfnissen hat, und daß diese demnach ein unzweifelhaftes Recht haben, auf die Constituierung der Schule einzuwirken. Da diese praktischen Bedürfnisse aber nicht geeignet sind eine Schule zu constituieren, welche der ebenso berechtigten theoretischen Forderung entspricht, daß die Schule die Pflegerin der allgemeinen Bildung sei, so scheinen diese beiden berechtigten Factoren in einen Gegensatz zu treten. Die Schuld liegt daran, daß man den Begriff der allgemeinen Bildung in seiner weitesten Abstraction faßt und ihn in dieser Fassung auf eine einzelne Schulart, die Bürgerschule oder namentlich auf das Gymnasium applicieren will. Es ist natürlich, daß sich ein solches Abstractum mit den oft sehr concreten Forderungen des praktischen Bedürfnisses nicht recht vereinigen lassen will.

Sehen wir aber näher zu, wie die allgemeine Bildung in der Wirklichkeit existiert, so finden wir ihre Elemente in verschiedenartiger Weise über die Menschen verbreitet. Kein Mensch hat die allgemeine Bildung; von jedem Individuum ist der Begriff eigenthümlich realisiert. Auch wenn wir die hervorragendsten Geister einer Zeit als die Repräsentanten der allgemeinen Bildung in derselben hinstellen, ist nicht zu verkennen, daß sie den Begriff nur annäherungsweise repräsentieren. Jedesmal bildet die Individualität ein eigenthümliches Centrum,

um welches sich ein größerer oder geringerer Theil der allgemeinen Bildung angesetzt hat. Es muß deshalb wohl ein vergebliches Bemühen bleiben, die allgemeine Bildung in ihrer Totalität pädagogisch concentrieren und so jedem Individuum gleichmäßig überliefern zu wollen. Es führt das trotz des höchsten theoretischen Ideals unausbleiblich auf den Enkyclopädismus. Der Irrthum beruht auf einer Verwechselung. Allerdings soll „die Schule" d. h. in ihrer Gesammtheit, die allgemeine Bildung des Volkes schaffen oder erhalten, aber die einzelne Schule in ihrer concreten Erscheinung hat es nicht mit der Gesammtheit des Volkes zu thun, sondern mit dem Individuum. Sie hat also nicht den Begriff der allgemeinen Bildung in seiner Abstraction, sondern die modificierte und beschränkte Realisation derselben in einem Individuum vor sich. Andrerseits aber kann die Schule, welche eben das Individuum zu einem allgemeineren Sein erheben will, nicht bei einer rein individuellen Gestaltung der Bildung stehen bleiben, sondern sie muß das Individuum doch als den Theil eines Ganzen betrachten. Die Beziehung zu dem Ganzen erhält jedes Individuum durch seinen Lebensberuf oder Stand. Die Erhebung des individuellen Lebens zu einem Berufsleben ist eine Verallgemeinerung des individuellen Seins. Die nächste Aufgabe der Schule also ist, nicht sowohl zu einer abstracten allgemeinen Bildung, als vielmehr zu einem Berufsleben zu bilden. Diese an und für sich richtige Ansicht hat zuweilen zu dem Wunsche geführt, das Schulwesen immer mehr in Berufsschulen zu spalten. Das ist wiederum nicht zu billigen, denn in dem Berufe liegt auch eine Beschränkung, über welche die Schule hinausführen soll. Unrichtig aber ist es, dem Berufe nun sofort den Begriff der allgemeinen Bildung in seiner vollen Abstraction entgegen zu stellen. Es liegen hier vielmehr noch gewisse Zwischenstufen zwischen dem Einzelberufe und der allgemeinen Bildung. Es lassen sich gewisse Reihen von Berufsarten unter einigen Berufskategorien vereinigen.[1]) Da gibt nun das praktische Leben eine Theilung in zwei größere Kategorien an die Hand: 1) die Berufsarten des bürgerlichen

[1]) Vgl. Nagel a. O. S. 840 u. 847.

Lebens; 2) die sogenannten gelehrten Berufsarten. Dem entsprechend ist die Schule lange Zeit nur in zwei Arten ausgebildet gewesen. In neueren Zeiten hat sich innerhalb der Kategorie der bürgerlichen Berufsarten noch eine Sonderung herausgestellt, welche jedoch nicht auf einer Verschiedenartigkeit des Berufs, sondern auf dem Bildungsgrade beruht. Der Bauer und der Gutsbesitzer, der Fabrikarbeiter und der Fabrikherr, der Krämer und der Kaufmann, der Arbeiter und der Meister haben im Wesentlichen den nämlichen Beruf; aber durch die Verschiedenheit des Bildungsgrades hat sich der Standesunterschied eines „höheren" und „niederen Bürgerstandes" auffälliger herausgebildet. Dem entspricht die Entwicklung einer dritten Art von Schule, welche, weil der bedeutendste Bruchtheil dieser dritten Kategorie von dem städtischen Bürgerthum gestellt wird, den Namen „Bürgerschule" angenommen hat.

Eine jede dieser drei Berufs- oder Standeskategorien umfaßt so viele verschiedene Berufe, daß in der Vereinigung derselben zu einer Kategorie das Allgemeine annähernd repräsentiert wird. Indem die Schule für Kategorien von Berufsarten bildet, bildet sie gleichzeitig für den Beruf und über den Beruf hinaus. Damit sind wir aus der Verlegenheit heraus, in welcher sich die Pädagogik mit ihrem abstracten Principe der „allgemeinen Bildung" fortwährend befindet, indem die öffentliche Stimme, welche ein Recht zu fordern hat, im Gegensatze dazu „Berufsbildung" fordert. Wir treten mit dieser Auffassung aus dem horizontlosen „Kreise der allgemeinen Bildung" heraus in drei Kreise, welche ihre reale Begränzung haben und das Material der allgemeinen Bildung in einer bestimmteren Menge und in einer bestimmteren Qualität uns vorlegen.

Wir gestehen diesen drei Berufskategorien ohne Umstände das Recht zu, ihre praktischen Bedürfnisse als Forderungen an die Schulen zu stellen. Aber die Pädagogik muß sich natürlich das Recht vorbehalten, jede Forderung, welche vom Standpunkte des Einzelberufs gemacht wird, auf dasjenige Maß zurückzuführen, welches dieselbe innerhalb der zusammengefaßten Berufskategorie beanspruchen darf. Ferner ist die Pädagogik verpflichtet,

diesen Forderungen, welche hauptsächlich auf die modernen Bildungselemente gerichtet sein werden, ihr permanentes, historisches Princip entgegenzuhalten, und dieselben nur in so weit zu befriedigen, als dieses in seiner Geltung keine Beeinträchtigung erleidet. Die rechte Pädagogik in dieser Beziehung besteht also in einer Ausgleichung des Principiellen mit dem Praktischen. Sowohl die Bestimmung der Unterrichtsgegenstände als auch der Methode geht von beiden Seiten aus; aber sie sollen nicht gegen einander operieren, sondern, wie die Forderungen des praktischen Bedürfnisses sich modificieren lassen müssen, daß sie unter das Princip kommen können, so darf auch das Princip nicht alles aus sich heraus gestalten wollen, sondern muß von einem gewissen Punkte ab sich damit begnügen, daß ein Gegebenes ihm entsprechend gestaltet werde.

Diese Operation würde sehr schwierig sein, wenn die Principe der drei Schulen nicht mit den drei Berufskategorien in einer specifischen Harmonie ständen. Dies ist aber eben der Fall, obgleich es nach den Verhältnissen unsers Lebens nicht sogleich in voller Schärfe hervortritt. Es wird wohl zugegeben werden, daß unser „Volk" insbesondere das Landvolk, der Bauernstand, der Hauptträger des Religiösen, des Christenthums ist, so daß das ethische Lebensprincip des „Volkes" und das Princip der Volksschule dasselbe ist. Die beiden andern Stücke haben in Deutschland noch keine vollständig normale Ausbildung erhalten. In England und Frankreich ist der Mittelstand der Hauptträger des Nationalen, und die gelehrten Stände sind vornehmlich die Träger des Humanen, des Kosmopolitischen. In Deutschland dagegen ist das Nationale in den unteren und mittleren Ständen nur schwach vertreten; es sind die „Gelehrten", die „höher Gebildeten", die studierende Jugend, welche bis in die neuesten Zeiten hinein das nationale Gefühl getragen und hoch gehalten haben. Noch im Jahre 1848, als das deutsche Volk sich umsah nach Männern voll Nationalsinnes, mußte es seine „Professoren" nach Frankfurt schicken. Die natürliche Folge dieses Verhältnisses ist, daß der nationale Gedanke in Deutschland eine zu idealistische Richtung hat; er ist, eben weil er zu sehr ein künstlich

gepflegtes Gewächs des Gymnasiums und der Universität gewesen ist, zu sehr in dasjenige Element übergeschlagen, dessen Träger die Gelehrten ihrer Natur nach sind, in das Kosmopolitische, ideal Humane. Aber seit einigen Decennien tritt das normale Verhältnis immer mehr in sein Recht; unsere Mittelstände werden von Jahr zu Jahr nationaler, und wie die Entwicklung der Bürgerschule mit dieser Entwicklung der Nationalität augenscheinlich gleichen Schritt hält, so wird auch der Gelehrtenstand, je mehr sich der Bürgerstand als kräftiger Träger der Nationalität erweist, sich auf seine ihm gebührende Position in dem Concerte des gesammten geistigen Lebens unsres Volkes zurückziehen dürfen [1]. So sind wir denn hoffentlich auf dem besten Wege, daß die Nationalität ebensowohl das ethische Lebensprincip unsres „Bürgerstandes" als auch das pädagogische Princip der „Bürgerschule" werde, und daß das Humane die erste Stelle unter den Bildungsbedürfnissen der gelehrten Stände festhalte.

Nach diesen Auseinandersetzungen werden wir nun die Principe, nach welchen die drei Schulen der allgemeinen Bildung praktisch zu constituieren sind, so definieren:

1) die Volksschule und die Bürgerschule haben ihren Schülern die allgemeine Bildung in der Art zu geben, wie sie sich um die in den bürgerlichen Berufsarten stehenden Individuen anzusetzen pflegt, die Volksschule mit besonderer Hervorhebung des Christlichen, die Bürgerschule mit besonderer Pflege des Nationalen.

2) Das Gymnasium soll seinen Schülern die allgemeine Bildung in der Art geben, wie sie sich in den durch Wissenschaft ausgebildeten Individuen zu gestalten pflegt.

---

[1]) Für einen Englischen Leser, glaube ich, würde die Meinung, daß der Gelehrtenstand vornehmlich die humane, kosmopolitische Seite im Leben vertreten solle, ohne Anstoß sein, da es ihm unzweifelhaft ist, daß jeder geborne Engländer auch ein Patriot ist; für deutsche Leser aber muß man die Anmerkung machen, daß damit nicht gesagt ist, daß ein deutscher Gelehrter des nationalen Sinnes entbehren könne.

Wir gehen also aus von der *Art der Schüler*. Damit gewinnt die Pädagogik sicheren Boden im *praktischen* Leben; indem aber die Schülerspecies auch wieder weit genug gefaßt wird, behält sie Raum genug für ihre *idealen* Bestrebungen.

Es ist nun für die Pädagogik von großer Wichtigkeit zu beachten, daß die Volksschule und das Gymnasium, die beiden alten Schulen, in den Bildungsbedürfnissen der ihnen entsprechenden Berufskategorien eine bestimmtere und abgeschlossenere Grundlage haben, und daß sie daher sich einfacher, gleichmäßiger, principieller gestalten lassen. Die Bürgerschule dagegen findet nicht bloß deshalb schwerer eine gleichmäßige principielle Gestaltung, weil sie erst eine weit jüngere pädagogische Entwicklung ist, sondern weil sie ihrer Natur nach beweglicher und flüssiger ist. Sie bildet sich aus als *niedere*, *mittlere*, *höhere* Bürgerschule. Die niedere Bürgerschule ist eigentlich nur eine städtische Volksschule; es muß in ihr das Religiöse in derselben Weise dominieren, wie in der Volksschule, und sollte sie deshalb wie diese unter kirchlicher Leitung stehen. In der mittleren Bürgerschule muß das Christliche und Nationale sich in gleichen Theilen zu einem einheitlichen Principe vereinen; diese Schule sollte also unter der gemeinschaftlichen Leitung der städtischen Geistlichkeit und Obrigkeit stehen. Die höhere Bürgerschule nähert sich dadurch dem Gymnasium, daß sie das Element der Wissenschaft in einem gewissen Maße aufnimmt. Es ist bekannt, daß, je höher die Bildung eines Individuums steigt, desto freier seine Sebstbestimmung in sittlicher und religiöser Hinsicht wird. In demselben Maße wird die Schule, je höher sie ist, freier und selbständiger in dem religiösen Elemente. Die „höheren" Schulen sind selbst verantwortlich für ihren christlichen Charakter. Die *äußerliche* Concurrenz der Geistlichkeit in der Leitung der Schulen hört also bei den höheren auf. Zur Leitung der höheren Bürgerschule sollten die städtische Obrigkeit und die staatliche Schulbehörde concurrieren; die Gymnasien sollten allein unter der Staatsbehörde stehen. (Vgl. das letzte Kapitel über die Stützen der Schule.)

Ich mache darauf aufmerksam, daß die Bürgerschule sich in ihren drei Arten wohl nur in größeren Städten scharf son-

dert; in den mittleren und kleineren werden sehr häufig zwei derselben oder auch wohl alle drei verschmolzen sein. Daraus entsteht dann die außerordentliche Mannigfaltigkeit der concreten Erscheinungen dieser Schule. Noch verwickelter wird die Sache dadurch, daß nicht selten durch die praktischen Bedürfnisse der Bürgerschule eine gewisse Richtung zu einer Specialschule gegeben wird. In Handelsstädten soll sie Etwas von dem leisten, was einer eigentlichen „Handelsschule" zusteht; in industriellen Gegenden verlangt man eine besondere Pflege der mathematischen, technischen und naturhistorischen Disciplinen. Alle diese Mischgestalten müssen wir unter Umständen für berechtigt halten, und wir werden weiter unten sehen, daß die Bürgerschule principiell befähigt ist, solche Nüancierungen anzunehmen. Aber das ist der Entwicklung der Pädagogik höchst nachtheilig, daß man so vielfach darauf ausgeht, fast jede Nüance in ihrer Art als die wahre, mit Nothwendigkeit aus dem allgemeinen Principe abgeleitete Gestaltung der Schule aufzustellen. Bei den verschiedenartigen Ansichten über die Real- oder Bürgerschule braucht man nur die Heimat und die Stellung der Autoren zu kennen, um zu erkennen, woher die Philosophie der „Principien" stammt. Die theoretische Pädagogik sollte sich von diesen Influenzen möglichst frei zu machen suchen, sie sollte sich bemühen, das wahrhaft Allgemeine in den mannigfaltigen Erscheinungen zu finden und festzuhalten. Das wird jedoch niemals dadurch zu erreichen sein, daß man, wie es gewöhnlich geschieht, nun sofort von der „Bürgerschule" im Allgemeinen redet, sondern man wird vor Allem festhalten müssen, daß die reine Ausbildung der Bürgerschule, womit es die Theorie zunächst zu thun hat, nothwendig in jenen drei Arten der niederen, mittleren und höheren Bürgerschule stattfindet, und daß man erst von diesem Standpunkte aus einmal die gemeinschaftlichen Grundzüge dieser Schulgattung auffinden, und andrerseits jene praktisch nothwendigen Mischgestalten mit Sicherheit constituieren kann, ohne in die Versuchung zu gerathen, nach principiellen Gründen zu suchen und um sie zu streiten, wo doch nur das Leben seine Forderungen geltend macht.

Wir werden nun in dem Folgenden die Volks-, die nie-

dere und mittlere Bürgerschule nur noch gelegentlich in Betracht ziehen; auf die Concentration der höheren Bürgerschule aber müssen wir etwas näher eingehen, weil deren Ausbildung für das Gymnasium von großem Interesse ist.

IV.

Die Concentration der höheren Bürgerschule.

Man ist im Ganzen wohl darin einverstanden, daß von einer höheren Bürgerschule folgendes verlangt werde: Eine vollendete Fertigkeit im Lesen, Schreiben, Rechnen; Mathematik und Naturwissenschaften, Kenntnis der Geschichte besonders der neueren, der Geographie besonders des Vaterlandes und der Verkehrsländer; eine vollendete Fertigkeit im Verständnisse und Gebrauche der Muttersprache; eine geringere, aber für mündliche und schriftliche Verständigung im Verkehrsleben ausreichende Fertigkeit im Französischen und theilweis im Englischen; Uebung im Zeichnen; auch wird man damit zufrieden sein, daß Religonsunterricht gegeben werde; dem Lateinischen ist die Stimmung im Allgemeinen entschieden entgegen. — So etwa wird uns die höhere Bürgerschule von den Bedürfnissen des praktischen Lebens entgegengebracht; die Pädagogen haben nun die Aufgabe, aus diesen Elementen eine einheitliche Schule zu organisieren, von welcher man sagen kann, daß sie allgemeine Bildung gebe. Zu einer einheitlichen Gestaltung gehört ein Princip, welches das Ganze ordnet und beherscht. Es war nun wohl natürlich, daß man zunächst darauf verfiel, nach Analogie des Gymnasiums denjenigen Unterricht als den Mittelpunkt hinzustellen, welcher seiner „Wichtigkeit" und Ausdehnung nach am meisten hervortrat, die neueren Sprachen oder die Mathematik mit den Naturwissenschaften, oder beides vereint. Um mich kurz zu fassen, will ich Nagels Aufsatz über die „Concentration des Unterrichts in der Realschule" in d. Encyclopädie d. g. Erz. u. Unt. S. 846 ff. als eine Darstellung des gegenwärtigen Standes der Sache ansehen. Nagel nennt

das Französische den ersten Kern, die Mathematik den zweiten und fügt dann das Zeichnen als einen dritten Kern hinzu [1]). Aber diese drei Kerne bilden noch nicht einmal unter sich eine rechte Einheit und verhalten sich zu den übrigen Unterrichtsgegenständen ziemlich indifferent. Denn daß die Mathematik sich weder auf anderes „concentrieren" läßt, noch im Stande ist, einen anderen Unterricht zu „verarbeiten" ist wohl eine ausgemachte Sache. Dem Zeichnen (wie auch den Naturwissenschaften) geht es nicht viel besser. Das Vertrauen aber, welches man auf das Französische setzt, ist sehr wenig begründet. Es scheint, als habe man, theils um mit der Pädagogik für die Realschule schneller fertig zu werden, theils um dieselbe als eine ebenbürtige Rivalin des Gymnasiums hinzustellen, alle die Vorzüge, welche die Gymnasialpädagogik von den alten Sprachen nachweist, ohne Weiteres auf das Französische übertragen. Geht doch Weigand (in Herrigs Archiv 1858 S. 264) mit dem ich in anderer Beziehung, wie man erkennen wird, gern übereinstimme, in diesem äußerlichen Parallelismus so weit, daß er sagt: „wir bilden auf dem Gymnasium durch die alten Sprachen zu den sogenannten gelehrten Berufsarten, auf der Realschule durch die Sprachen der modernen Culturvölker für den Beruf des bürgerlichen Lebens." Es ist sehr erfreulich, daß von den Reallehrern die Bedeutung der Sprache als solcher für die Zwecke der Bildung anerkannt wird — es ist das um so erfreulicher, da darin der bedeutendste Berührungspunkt der beiden höheren Schulen gefunden ist — aber theils werden die Consequenzen nicht richtig gezogen, theils wird die principielle Verschiedenheit des Sprachstudiums auf beiden Anstalten doch übersehen. Ich komme darauf sogleich zurück; hier will ich nur hervorheben, daß, so großes Gewicht auch das Gymnasium auf die alten Sprachen an und für sich legt, doch die sachliche Seite des klassischen Alterthums als von vollkommen gleichem Werthe für die Bildung nicht nur des Verstandes sondern auch

---

[1]) Andere werden noch die Naturwissenschaften als den „vierten Kern" verlangen; andere das Deutsche nebst der vaterländischen Geschichte; einige die Religion, — so daß beinah Alles „Kern" ist auf der Realschule.

des Gemüths und des Willens, also des ganzen Menschen geschätzt wird. Von der französischen Literatur aber ist das nicht zu sagen; im Gegentheil man hat die größte Mühe, aus derselben diejenigen Schriftsteller oder Lesestücke herauszusuchen, welche einigermaßen unschädlich für die ethische Entwicklung der Jugend sind. Im Englischen ist das weit weniger der Fall; aber dennoch muß man erkennen, daß das ganze Culturleben und demzufolge auch die Literatur beider Völker erst dem erwachsenen Manne oder höchstens dem späteren Jünglingsalter verständlich und zur Bildung förderlich ist. So wäre also im günstigsten Falle die concentrierende Macht des Französischen einseitig auf das rein Sprachliche reduciert.

Aber nur ein solches Element kann den „Kern" einer Schule bilden, welches eine ethische Macht in sich trägt, welches bis zu einem gewissen Grade befähigt ist, ganz allein schon einen ganzen Menschen zu bilden. Daß dieß mit dem Christenthume und dem Alterthume möglich ist, haben Jahrhunderte bewiesen. Da die Bürgerschule nun ein anderes Centrum sucht, so wird unter allen ihren Unterrichtsobjecten kein anderes zu finden sein als „das Deutsche". Da muß ich aber sofort der sehr verbreiteten halbwahren Ansicht entgegentreten, daß der „deutsche Unterricht" das Centrum sei. Das Deutschthum, die national deutsche allgemeine Bildung wird vielmehr in ihrer compendiösesten aber kernhaft abgerundeten Form vertreten durch den Complex des deutschen, geschichtlichen und Religionsunterrichts. Dieß ist ein Punkt, in welchem die Realschule, wenn sie nicht äußerlich übertragen sondern in das Wesen der Sache eindringen will, vom Gymnasium Etwas lernen kann. Die klassischen Sprachen geben außer der Sprachbildung durch ihre Literatur zugleich Kenntnis von dem gesammten politischen und socialen Leben des klassischen Alterthums und zwar an den Quellen selbst; außerdem tritt aber auch die alte Geschichte als besonderer Unterrichtszweig zur Vervollständigung daneben. In denselben Quellen ist ferner das religiöse Leben im Wesentlichen dargestellt, denn die Religion des Alterthums ist, so weit sie für die Schule in Betracht kommt, eine Staats- und Dichter-Religion, so daß

sie also in der politischen Geschichte nnd der Literatur der Hauptsache nach dargelegt wird; was an religiösem Leben dahinter liegt, fällt größtentheils der dunkelen Vorzeit oder der Corruption der späteren Zeiten anheim. Nun ist es ein großer Irrthum der deutschen Concentrationsmethodiker, wenn sie meinen, daß die deutsche Literatur, in so weit sie auf der Schule getrieben werden kann, im Stande sei, in einer ähnlichen Weise eine concentrierte Gesammtdarstellung des deutschen Lebens zu bieten. Zu einem solchen Ziele würde nnr ein Studium der deutschen Literatur in einem Umfange führen, wie es keine Schule bieten, ja nur wenige Männer treiben können. Schon die Literatur als schöne Kunst ist in dem verhältnismäßig geringen Bruchtheile, welchen die Schule bietet, nnr schwach vertreten, das deutsche politische, sociale und religiöse Leben aber geht noch kümmerlicher dabei aus. Allerdings enthält die deutsche Schulliteratur vortreffliche Elemente dieser Art — z. B. die Dichter der Freiheitskriege und das Kirchenlied — aber um eine einigermaßen befriedigende Darstellung dieser Seiten des deutschen Lebens zu geben, dazu bedürfen sie einer besonderen Behandlung. So bedeutend die religiösen Elemente in unserer Literatur sind, so ist es doch mit dem Christenthume etwas anderes, wie mit den heidnischen Religionen; das religiöse Leben des deutschen Volkes geht über seine schöne Literatur hinaus — es müßte denn sein, daß man Luthers Bibelübersetzung und Katechismus zu dem hauptsächlichsten Stücke der Lectüre in den deutschen Stunden machen wollte, d. h. den Religionsunterricht in den deutschen Stunden geben. Darin läge in der That der richtige Gedanke ausgesprochen, daß, wenigstens auf der nationalen Bürgerschule, der Religionsunterricht ebenso wie der geschichtliche auf das allerengste mit dem deutschen Unterrichte in Verbindung steht. „Sehe ich auf das letzte Ziel aller edleren Jugendbildung, sagt der Verf. des Aufsatzes: Die norddeutsche Realschule, Gelzer's Protest. Monatsbl. 1858 S. 26, so werde ich die Trias des deutschen, Geschichts- und Religionsunterrichts als den eigentlichen Mittelpunkt anerkennen [1]).

[1]) Diese Trias ist in der That ein „Kern," weil sie allein schon eine

Wenn er hinzufügt „auch des Gymnasiums," so stimmen wir mit ihm überein, wenn wir das Urtheil in unsrer Weise aussprechen, daß nationale, religiöse und historische Bildung in weiterem Sinne, in welchem sie die humane umfaßt, die drei nothwendigen Grundelemente aller wahren allgemeinen Bildung sind. Diese Trias der Bildungselemente ist aber nicht ohne Weiteres mit der Trias der drei entsrechenden Unterrichtsfächer identisch. Eine jede der drei Schulen hat ohne Zweifel jenes „letzte Ziel" und arbeitet darauf hin, aber als Unterrichtsanstalt nimmt sie innerhalb jener Trias, deren drei Elemente sie intensiv gleich hoch achtet, doch eins zu ihrem didaktischen Mittelpunkte, dem sie deshalb dann eine größere Extension in didaktischer Hinsicht gibt. Dieses Verhältnis ist in dem Streite über „Concentration" fast gänzlich übersehen, da man, um es kurz auszudrücken, Lebensprincip und Schulprincip nicht auseinander hielt und so die drei Lebensprincipe einzeln der Reihe nach oder in einer ganz abstracten Totalität zum specifischen Schulprincipe machen will. Das letztere ist nicht etwa ein anderes als das erstere, sondern nur die didaktische Modification, welche jenes annehmen muß, um für die Constitution einer Anstalt angemessen zu sein, welche den Unterricht zu ihrer specifischen Aufgabe macht.

Nun hat die Bürgerschule einen Vorzug vor den beiden anderen. Das Religiöse, welches in der Volksschule die Hegemonie führt, wendet sich vorzugsweise dem Individuellen zu, und obgleich voll von humanen und auch nationalen Beziehungen, entwickelt es doch nicht nothwendig aus sich heraus eine besondere Pflege dieser Elemente. Das klassische Alterthum steht sogar in einem Gegensatze zu dem Christlichen und Nationalen. Beide Schulen haben ihrer Art nach eine gewisse Einseitigkeit, und sollen sie haben. Das Nationale dagegen, eben weil es nicht wie jene ein absolut Permanentes ist,

---

Schule zu bilden vermag. Nun vergleiche man damit Nagels Trias: Französisch, Mathematik, Zeichnen. Was für Menschen müßten aus solchen Schulen hervorgehen! — Ein „Kern" muß doch die Potenz des Ganzen in sich tragen!

verlangt seiner Natur nach nicht eine solche Präponderanz, sondern duldet ein mehr gleichmäßig gemischtes Verhältnis der drei Grundelemente der allgemeinen Bildung, um so mehr da die beiden übrigen Elemente weit enger ihm impliciert sind [1]). Mit diesem deutschen Kerne (Religion, Deutsch, Geschichte) würde also die Bürgerschule ihrer Art nach eine weit mehr in sich abgerundete, vollendetere Schule sein können [2]). Die Pädagogik, so viel sie sich mit der Methode jener Unterrichtszweige im Einzelnen beschäftigt hat, hat sich doch noch so gut wie gar nicht darum gekümmert, wie diese Trias zu einem einheitlichen Kerne der Bürgerschule zu gestalten sei. Die bekannte „Concentration im deutschen Unterrichte" faßt die Sache einseitig. Bei einer näheren Betrachtung wird man erkennen, daß der Geschichts- und Religionsunterricht in nicht geringerem Grade den Stoff des deutschen Unterrichtes verarbeitet. Ueberhaupt aber wird in dieser Beziehung weit weniger mit pädagogischen Untersuchungen über die Unterrichtsmethode, als vielmehr durch eine entsprechende Lehrerbildung zu helfen sein, und zwar nicht sowohl durch eine formal pädagogische als durch eine reale Ausbildung, welche gleichfalls jene Trias zu ihrem Centrum hat [3]). Das nächste Mittel wird sein, daß man jene drei Unterrichtsobjecte in die Hand eines und desselben Lehrers, des Haupt- oder Klassenlehrers legt.

Der aufgestellte Kern ist klein seiner Extension nach; er verhält sich zu den übrigen Unterrichtsgegenständen wie 1 : 3

---

1) Das Christenthum, namentlich in seiner letzten Entwicklung, dem Protestantismus, ist die deutsche, germanische Religion.

2) Nach einer vollendeteren Abrundung in ihrer Art hat die Bürgerschule um so mehr zu streben, da sie die allgemeine Bildung des Schülers, so weit sie schulmäßig betrieben wird, abschließt, während dieß bei dem Gymnasium, wie wir weiter unten zeigen werden, nicht der Fall ist.

3) Dieser Punkt wird unten in Beziehung auf die Gymnasiallehrer weiter ausgeführt werden, wie überhaupt hier Manches nur kurz angedeutet ist, weil es bei dem Gymnasium näher in Betracht gezogen wird. Deshalb werde ich auch erst in einem Anhange den Normalstundenplan einer höheren Bürgerschule aufstellen und Einiges hinzufügen, was sich nach der Abhandlung über das Gymnasium kürzer abmachen läßt.

(8: 24 [1]). Stellt man das Gymnasium daneben, so zeigt dieses das Verhältnis der alten Sprachen zu den übrigen Unterrichtsgegenständen 1: 1 (16: 16) Das entspricht aber gerade der Natur der Bürgerschule, an welche eine größere Menge und Mannigfaltigkeit von praktischen Forderungen gestellt wird. — Der Kern ist ferner in sich schon so abgerundet, daß er nur geringe principielle Ansprüche zu einer Vervollständigung stellt. Derselbe Umstand bewirkt es auch, daß er maunigfache Gestaltungen um sich herum ansetzen lassen kann, ohne innerlich dadurch benachtheiligt zu werden; namentlich kann er dem „Modernen" im engeren Sinne einen weit freieren Spielraum gestatten, da er selbst seiner Natur nach diesem Modernen enger verwandt ist. Die Volksschule und das Gymnasium können ein solches Ueberwiegen und eine solche Freiheit der modernen Elemente nicht ertragen, wenn sie den ihnen specifisch überwiesenen Elementen eine gründliche Pflege gewähren sollen.

Die modernen Elemente der allgemeinen Bildung befinden sich an und für sich schon in einem lebhaften Flusse; außerdem aber sind sie es gerade, welche bedeutend von particulären, localen Verhältnissen abhängig sind. Ueber den deutschen, Geschichts- und Religionsunterricht wird sich für sämmtliche Bürgerschulen des eigentlichen Deutschlands (mindestens des protestantischen) eine gleichmäßige Norm aufstellen lassen; die übrigen Unterrichtszweige aber lassen sich sehr wenig principiell normieren. Man kann wohl sagen: Mathematik ist nothwendig, neuere Sprachen, Naturwissenschaften, Geographie, Zeichnen sind nothwendig oder höchst wichtig; aber welches Maß, welche Theile davon gelehrt werden sollen, darüber schwankt das Urtheil zwischen pädagogischer Theorie und praktischem Bedürfnis so hin und her, daß die Bürgerschule in diesen Stücken principiell auf eine Gleichmäßigkeit verzichten muß und glücklicherweise kann. Bei aller Einheit in dem rechten Grund-

---

1) Man hat bei der Charakteristik einer Schule die oberste oder die oberen Klassen zu Grunde zu legen. Vgl. unten die Lehrpläne des Gymnasiums und der Bürgerschule.

principe wird die concrete Erscheinung der Bürgerschule weit bunter sein, noch weit weniger nach einer theoretisch pädagogischen Schablone gemacht werden können, als die des Gymnasiums. Daher ist es auch möglich, daß sie in drei verschiedenen Stufen oder Species sich ausbilden kann, als niedere, mittlere, höhere Bürgerschule, während das Gymnasium wohl unvollständig aber niemals verschieden qualificiert sein kann.

Die höhere Bürgerschule charakterisiert sich dadurch, daß sie dasjenige Element in den Unterricht bringt, welches überhaupt das Charakteristische der „höheren allgemeinen Bildung" ist: die Wissenschaft. Sie wird nicht nur die Mathematik, die Naturwissenschaften, die Geographie und die neueren Sprachen wissenschaftlicher treiben, als die mittlere Bürgerschule, sondern auch in ihrem Kerne einen wissenschaftlichen Zug annehmen. Es wird dieser Zug in dem historischen und selbst in dem Religionsunterrichte bemerkbar sein, namentlich aber in dem deutschen. Das Wissenschaftliche im deutschen Unterrichte beruht vornehmlich auf der Sprache. Sprachstudium ist der Anfang und die Grundlage alles Wissenschaftlichen, es ist gewissermaßen die elementare und darum die eigentliche Schulwissenschaft. Nun trifft es sich, daß für uns Deutsche gerade die Sprache von ganz besonderer Wichtigkeit in nationaler Beziehung ist; ein Studium der Muttersprache gilt als vorzügliches Förderungsmittel des nationalen Sinnes. (Man wird deshalb auch das Mittelhochdeutsche der höheren Bürgerschule zuweisen müssen.) Aber andrerseits bringt das Sprachstudium, wenn es direct an der Muttersprache gemacht wird, eine große Gefahr mit sich, indem es die Unmittelbarkeit zwischen dem Individuum und seiner Muttersprache zu zerstören droht. Es ist deshalb ein allgemein anerkannter Grundsatz, daß das Sprachstudium durch eine fremde Sprache vermittelt werden muß. Dazu bieten sich nun auf der Bürgerschule zunächst die neueren Sprachen dar; namentlich hat man sich vielfach bemüht, dem Französischen diese Fähigkeit zuzuschreiben. Allein diese Ansicht ist an sich schon sehr bedenklich, da es wohl nicht zu erwarten steht, daß eine in grammatischer Beziehung ärmere Sprache geeignet sei eine Schule für eine reichere abzugeben. Die

Schwierigkeit, welche es den fremden Nationen macht die deutsche Sprache zu lernen, im Vergleich zu der verhältnismäßigen Leichtigkeit, mit welcher Deutsche fremde Sprachen lernen, sollte der Pädagogik schon ein deutlicher Fingerzeig sein. Man hätte ferner nicht übersehen sollen, daß die Gewinnung allgemeiner sprachlichen Bildung mit dem Französisch Lernen nicht in einer natürlichen und nothwendigen Weise verbunden ist, sondern daß sie erst durch tendenziöse Methodik erzielt werden muß. Eine solche tendenziöse Methodik ist aber dem Wesen der Bürgerschule durchaus zuwider. Das Französische ist für sie von materiellem Werthe; es soll gelernt werden für den praktischen Gebrauch. Damit will ich durchaus nicht der Maitremanier oder dem bloßen „Parlieren" das Wort reden; aber es ist eine Verirrung der theoretisierenden Pädagogik, wenn sie „alle Insinuationen einer praktischen Richtung" abweisen will [1]. Die Forderung des Publicums ist, wie gewöhnlich, zu einseitig äußerlich ausgedrückt, aber der Grundgedanke ist berechtigt; die Pädagogik muß ihn nur pädagogisch gestalten. Es ist sicherlich im höchsten Grade lobenswerth, daß die Realschule sich nicht von diesen Forderungen des Publicums direct ihre Gesetze vorschreiben lassen will; aber denselben geradezu mit einer theoretischen Folgerung entgegenzutreten in dem Satze: „Der Unterricht im Französischen hat sich vorzugsweise auf das Grammatische zu concentrieren" scheint mir nicht angemessen. Wenn Nagel (mit dem ich übrigens in praxi wahrscheinlich vollständig harmonieren würde) dann hinzufügt: „Es ist dabei natürlich nicht ausgeschlossen, daß bei dem Französischen als einer lebenden Sprache auch der praktische Zweck verfolgt werde, soweit dadurch der Hauptzweck des grammatikalischen Unterrichts nicht beeinträchtigt wird, so daß das Französische etwa gelehrt würde, wie das Lateinische zu der Zeit, als es noch gewissermaßen lebende Sprache war," so hat er damit die Hauptsache dieses Unterrichts zur Nebensache gemacht. Es ist wahr: „Die Realschule kann nichts besseres thun, als die auf Jahrhunderte alten und

---

[1]) Nagel in Encyclopädie d. g. E. u. U. S. 849.

erprobten Erfahrungen fortbauende lateinische Schule sich zum Muster nehmen;" aber die Consequenz aus diesem Satze für das Französische ist eben, daß es als lebende Sprache so behandelt werde, wie einst das Lateinische behandelt wurde, als es gewissermaßen noch lebende Sprache war, nicht aber so, wie es behandelt wird, nachdem es vollständig todte Sprache ist. Die lateinische Sprache ist gegenwärtig ihrem Wesen nach Bildungsmittel; jemehr sie aufhörte praktisch zu sein, um so mehr wurde der Unterricht in ihr ein rationeller. Diese rationelle Behandlung ist also wohl begründet. Aber gleichwohl haben die Gymnasien die Erfahrung gemacht, daß selbst eine todte Sprache, wenn sie zu ausschließlich rationell behandelt wird, von ihrer Bildungskraft etwas einbüßt, und man kommt deshalb in neuester Zeit darauf zurück mit dem Rationellen wieder mehr eine Behandlungsweise zu verbinden, als ob die lateinische Sprache eine lebende wäre; man verlangt mehr Uebung und Fertigkeit. Um wie viel mehr wird man aber diese Seite bei der französischen Sprache an die Spitze stellen müssen, da sie eine lebende Sprache ist! Ebenso nun wie die lateinische Sprache zu den Zeiten, als sie noch fortlebte, obgleich sie wesentlich nur zu praktischen Zwecken und mit der Methode der Routine getrieben wurde, dennoch allgemeine Bildung und namentlich Sprachbildung abwarf, wird auch das Französische, obgleich es praktische Zwecke an die Spitze stellt, — vorausgesetzt, daß es von wissenschaftlich gebildeten Lehrern gelehrt wird — dennoch allgemeine Sprachbildung mit absetzen, während die Tendenzmethodik, welche mit dem Französischen „formale Bildung" machen will, Gefahr läuft, dasjenige Bildungselement, welches naturwüchsig in einer lebenden neueren Sprache gegeben ist, die Unmittelbarkeit des Sprachgefühls, des Sprachsinnes im Charakter einer anderen Nationalität zu ersticken. Man wird im Einzelnen für die Behandlung der grammatischen Seite einer neueren Sprache recht viel von der lateinischen Grammatik lernen können; aber die Methode des lateinischen grammatischen Unterrichts im Ganzen auf eine neuere Sprache für die Zwecke der Schule zu übertragen, den französischen Unterricht „auf das Grammatische

zu concentrieren," ist eine verfehlte Consequenz. Will die „Realschule" die erprobten Erfahrungen des Gymnasiums zum Muster nehmen, so übertrage sie nicht bloß die Methode, sondern auch das Material, an welchem allein diese Methode vollkommen durchgeführt werden kann. Die grammatische Methode ist so sehr in dem Wesen der lateinischen Sprache gegründet, daß sie ohne dieselbe nicht zu haben ist. Will die Realschule also „Sprachbildung" d. h. eine dem Standpunkte ihrer Jugend angemessene wissenschaftliche Sprachbildung geben, so kömmt sie um das Lateinische nicht weg. Daß das Lateinische an sich dazu geeigneter ist, als jede andere Sprache, ist eine ausgemachte Sache. Aber wir entscheiden uns (gegen Nagel) auch vom Standpunkte der Concentration des Unterrichts entschieden für die Aufnahme des Lateinischen. Denn obgleich es für die Concentration gewiß wünschenswerth ist, die Zahl der Unterrichtsgegenstände nach Möglichkeit zu vermindern, so ist die Entfernung des Latein doch nichts anderes als die Beseitigung des durch die erprobten Erfahrungen der lateinischen Schule aufgestellten Centrums einer tüchtigen Sprachbildung. Der französische grammatische Unterricht, selbst wenn man es sich gefallen lassen wollte, daß er seiner Natur zuwider die grammatische Methode des Lateinischen Unterrichts herüber nähme, ist nicht im Stande eine solche Grundlage der grammatischen Bildung zu liefern; vielmehr würde es sich wohl herausstellen, daß er, ohne die Voraussetzung des Lateinischen, eine voraufgehende Einübung des Grammatischen an der deutschen Sprache beanspruchte, um nur streng grammatisch tractiert werden zu können, und daß also auch die deutsche Grammatik, um eine allgemeine grammatische Grundlage in der Art wie die lateinische zu liefern, naturwidrig behandelt werden müßte [1]).

[1]) Es ist nicht schwer, den französischen Unterricht, wenn eine grammatische Grundlage durch das Latein gegeben ist, auf das Grammatische zu concentrieren; man ziehe diese Grundlage aber einmal vollständig weg, so wird man sehen, daß es eine methodische Quälerei ist, das grammatische System am Französischen zu entwickeln und durchzuführen. Alles was man angeführt hat, um zu beweisen, daß "es gehe" zeigt nur, daß es allerdings einzelne Stücke gibt, welche sich am Französischen vortrefflich veranschaulichen lassen.

Das Centrum des grammatischen Unterrichts würde also eine abstrahierte Methode sein ohne ein materielles Substrat, welches diese Methode in sich trüge und um seiner selbst willen verlangte.

Die lateinische Sprache ist an und für sich ein Centrum der grammatischen Bildung, selbst wenn sie, wie früher, nur routiniert getrieben wird; jede neuere Sprache muß erst für diesen Zweck besonders präpariert werden. Ein solches nicht vom Stoffe dargebotenes sondern der Hauptsache nach auf der Tendenz der Methode ruhendes Centrum muß ein sehr schwankendes und unsicheres sein.

Wenn dagegen durch das Latein eine grammatische Grundlage geboten wird, so gewinnen das Deutsche sowohl wie die anderen neueren Sprachen jene Freiheit in der methodischen Behandlung, welche sie ihrer selbst wegen bedürfen; sie können die Sprachbildung fortführen, wo sich die Veranlassung in ihnen selbst bietet; sie brauchen nicht darauf bedacht zu sein, ein System zu entwickeln. Man gewinnt also durch das Lateinische Zeit und Hülfe, um im Französischen das Hauptgewicht auf die Uebung zu legen. Das Latein befähigt den französischen Unterricht praktischer zu sein.

Ein zweiter Grund vom Standpunkte der Concentration für das Lateinische als Grundlage der grammatischen Bildung ist folgender. Nagel erkennt an, daß das Französische zunächst nur in den unteren Klassen den Kern bilde. Da ist es nun sehr auffällig, daß ein Unterrichtsobject, welches bis in die obersten Klassen das ausgedehnteste ist und in denselben erst zu seiner vollen Entwicklung kommt, da gerade aus der Herrschaft über das Centrum verdrängt werden soll. Das Lateinische dagegen kann jene Stellung sehr wohl einnehmen; denn da es eine verhältnismäßig geringere materielle Wichtigkeit hat, so zieht es sich, nachdem es in den unteren Klassen seinen Dienst für die Grammatik geleistet hat, nach oben zu in immer engere Gränzen ein und überläßt so naturgemäß die volle Hegemonie dem Deutschen, dem es ja auch nur dienend zur Seite gestanden hat.

Ich übergehe alle die kleinen Gründe, welche man vom Nützlichkeitsstandpunkte für das Lateinische angeführt hat; sie

fallen allerdings auch mit in's Gewicht, aber sie sind doch mehr geeignet, dem großen Publicum eine Sache plausibel zu machen, deren tiefere pädagogische Bedeutung es nicht zu fassen vermag. Der dritte und der Hauptgrund ist, daß das Lateinische den wichtigen Factor des classischen Alterthums in unsrer nationalen Bildung auf der Realschule repräsentiert. Will die höhere Bürgerschule die nationale Bildung in ihrem Gesammtumfange geben, so kann sie unmöglich dieses Element ignorieren. Ihre Verhältnisse gestatten es freilich nicht, ein volles materielles Verständnis des Alterthums ihren Schülern zu geben, aber sie muß ihnen doch eine formale Befähigung für das Verständnis des antiken Elements in unsrer nationalen Bildung geben, indem sie ihnen den Charakter des Antiken zu einer lebendigen Anschauung bringt. Die Geschichte und auch die deutsche Literatur liefern schon einiges Material zur Darstellung des antiken Lebens in sachlicher Hinsicht. Es ist aber bekannt, daß die Sprache eines Volkes ein wesentliches Moment seines ganzen Lebens bildet, so daß eine Kenntnis derselben auch schon deshalb wünschenswerth ist. Aber von der größten Bedeutung wird die lateinische Sprache deshalb für unsre nationale Bildung, weil sie, ganz abgesehen von den sachlichen Einflüssen des antiken Lebens auf das Deutsche, rein als Sprache Jahrhunderte lang gerade die höchste Entwicklung des deutschen Denkens beherrscht hat. In dieser Form hat der deutsche Geist sich emporgerungen zu jener Höhe des wissenschaftlichen Denkens, welches dem ganzen Volke sein Uebergewicht über andere Nationen gibt. Ueberhaupt aber muß eine Sprache, welche Jahrhunderte lang eine lebende Sprache in einem Volke, Jahrhunderte lang die Trägerin der höheren Bildung eines Volkes gewesen ist, ein durchaus wesentliches Element für eine Schule sein, welche es sich zur Aufgabe macht, den Zusammenhang der nationalen Entwicklung der Zukunft zu erhalten. So ist denn das Latein ein Unterrichtszweig, welcher nothwendig im Begriffe der höheren deutschen Bürgerschule liegt. Man könnte etwas zu scharf, aber im Grunde mit Recht sagen, daß gerade das Latein die Bürgerschule zur höheren Bürgerschule erhebt,

indem durch dasselbe einmal eine wissenschaftliche Methode des Sprachunterrichts sicher begründet wird, welche die Grundbedingung aller höheren Bildung ist, nnd alsdann ein historischer Factor der nationalen Entwicklung herzugebracht wird, ohne welchen dieselbe ihren Zusammenhang mit der Vergangenheit verliert, so daß das „Nationale," welches das Centrum der höheren Bürgerschule bilden soll, einen bedeutenden Schaden an dem Charakter eines permanenten Elementes leiden würde. Wie die mittlere Bürgerschule das specifische Princip der Volksschule, das Christenthum, in verhältnismäßig größerer Ausdehnung an ihren Kern heranziehen muß, um seine permanente Natur zu stärken, so muß die höhere Bürgerschule von dem specifischen Principe des Gymnasiums eine angemessene Quote herbeiziehen.

Aus diesen Gründen bin ich denn auch der Meinung, daß das Lateinische nicht als ein durch die Bedürfnisse der Apotheker, Militairs und einiger anderer Stände „octroyierter" Unterrichtszweig betrachtet und demzufolge als ein leidiger Beiläufer möglichst kümmerlich erhalten werde, sondern daß es seiner Bedeutung nach auf das allerengste an den deutschen Kern herantritt, daß es also mit der Religion, der Geschichte und dem Deutschen in die Hand des Hauptlehrers gehört [1]). Wenn der lateinische Unterricht in der höheren Bürgerschule diejenigen Zwecke erreichen soll, welche er hat, so ist er keineswegs eine so leichte Sache, daß er den Anfängern in der pädagogischen Kunst überlassen werden könnte. In den unteren Klassen mag dieß angehen, da in denselben im wesentlichen die Methode der Gymnasien beibehalten werden kann. Je weiter aber die Klassen nach oben steigen, desto mehr bedarf er einer von der Gymnasialmethode abweichenden und dem innersten Leben der höheren Bürgerschule adäquaten Behandlung. Es scheint mir, als habe die Pädagogik auf diesen Punkt noch viel zu wenig ihr Augenmerk gerichtet.

---

[1]) Außerdem mag der Hauptlehrer noch eins der ihrer materiellen Wichtigkeit wegen ausgedehnteren Unterrichtsobjecte übernehmen, Mathematik, Französisch, Englisch, Naturwissenschaften. Welches von diesen ist ganz gleichgültig.

Als einen vierten Grund für das Latein führe ich noch den an, daß, wie die Gymnasien verpflichtet sind auf die Einheitlichkeit des allgemeinen Schulwesens durch Aufnahme der modernen Culturelemente Rücksicht zu nehmen, ebenso die höhere Bürgerschule die Pflicht hat, ihrerseits Etwas zu thun, um dieser Einheitlichkeit entgegenzukommen. Dieser allgemeine Grund gewinnt um so mehr Kraft, da ihm ein sehr wichtiger praktischer Grund zur Seite steht. Ich habe oben schon ausgesprochen, daß die Gymnasien eine äußerliche Einschränkung sich gefallen lassen müssen, daß namentlich überall, wo die unteren Klassen einen Unterbau für die oberen zweier Anstalten bilden, diese vollständig vom Gymnasium gelöst und allein den Interessen der höheren Bürgerschule übergeben werden sollen. Dafür hat dann aber auch die Bürgerschule die Verpflichtung, nicht dasjenige ihrer Elemente auszustoßen oder zu vernachlässigen, welches den Uebertritt aus ihr in ein Gymnasium möglich macht [1]). Es wäre überhaupt wohl angemessen zu beachten, daß der an das Gymnasium gerichteten Forderung, sich den Bedürfnissen der modernen Bildung zu accommodieren, die nicht weniger berechtigte Forderung entspricht, daß auch die Bürgerschule in den bestehenden Zustand der Bildung und des Schulwesens sich einfüge und ihrerseits die Einheitlichkeit der allgemeinen Bildung fördere, dadurch daß sie eine Anknüpfung an die Grundprincipien der beiden alten Schulen sucht, indem sie den Religions- und den klassischen Unterricht an sich heranzieht, so weit es ihr eigenes Princip gestattet.

Man wird hoffentlich erkennen, daß unsre Forderung des Latein in der höheren Bürgerschule eine praktische Forderung ist, und zwar praktisch in zweifacher Weise: einmal in dem gewöhnlichen Sinne, indem dadurch äußerlichen Bedürfnissen des Lebens genügt wird, alsdann aber auch praktisch von einem höheren Standpunkte des Lebens gemessen. Im praktischen Leben ist gar oft die gerade Linie auf das Ziel los nicht der

---

[1]) Auch an denjenigen Orten, wo beide Anstalten vollständig existieren, sollte man alle Schüler, welche sich noch nicht mit Bestimmtheit oder Wahrscheinlichkeit für das Studium entschieden haben, an die Bürgerschule weisen, als an die allgemeinere, weniger specifische Schule.

kürzeste, wenigstens nicht der beste Weg. So läßt denn auch die Pädagogik der Realschule bei ihrem beschleunigten Schienenwege zur allgemeinen Bildung ein sehr productives Gebiet zu sehr bei Seite liegen, und dabei führt sie ihre Bahnen dennoch über solche Berge von Idealen, daß, wofern die methodischen Locomotiven überhaupt hinüberkommen, der Umweg über die Grenzen von Latium schwerlich ein größeres Betriebscapital verlangen und sicherlich eine bessere Dividende abwerfen würde. Am auffälligsten zeigte sich dieser verkappte theoretisierende Idealismus der Realpädagogik in der Meinung, aus der Realschule ein „Realgymnasium" machen zu können, indem man sich einbildete (und die Meinung ist wohl noch nicht ganz beseitigt) mit den Unterrichtsmitteln der Realschule in den Resultaten dasselbe erreichen zu können, wie das Gymnasium. Bei aller Selbständigkeit, welche wir, wie man sich überzeugt haben wird, der Bürgerschule in einem hohen Maße beilegen, ist es doch nicht zu verkennen, daß sie unter dem Gymnasium stehen bleibt. Das geht ganz handgreiflich schon daraus hervor, daß das Normaljahr des Abgangs ihrer Schüler etwa das 16te, das der Gymnasiasten das 19te ist; und vergeblich versuchen pädagogische Idealisten eine weitere Ausdehnung der Schulzeit durch theoretische Gründe zu erlangen. Das Publicum entschließt sich kaum zu diesem Terminus. Diese Stellung unter dem Gymnasium beeinträchtigt aber keineswegs die Bedeutung der Bürgerschule; ja man kann sagen, daß sie gerade durch ihre Mittelstellung den bedeutendsten Platz einnimmt. Auf ihr gerade beruht die Förderung und Erhaltung der Einheitlichkeit unsrer allgemeinen Bildung; sie gerade hat die Vermittlung zwischen dem „Volke" und den „Gelehrten" zu bewerkstelligen; sie hat die große Aufgabe, unsern Mittelstand zu einer nationalen allgemeinen Bildung zu erheben. Wenn sie das erreicht, soweit es überhaupt durch die Schule erreicht werden kann, so hat sie eine großartige historische Mission erfüllt. Wie die Gymnasien seit der Reformation bis in das vorige Jahrhundert ihre Kraft aus den Bewegungen der Zeit zogen, wie sie andrerseits, eben weil der Gelehrtenstand der alleinige Träger der allgemeinen Bildung war, als die Schulen

des geistigen Lebens in Deutschland dastehen; so wird die Bürgerschule, wenn sie die religiöse, sociale, politische Bewegung, welche jetzt durch alle Gemüther hindurchzieht, richtig erfaßt, eine ähnliche historische Bedeutung gewinnen können [1]).

Wenn denn die Bedeutung der Bürgerschule wirklich für unsre ganze Lebensentwicklung eine so große ist, so müssen wir auf das Lebhafteste wünschen, daß auch die Regierungen aus ihrem jetzigen Verhalten zu der Bürgerschule, nach welchem sie dieselbe mehr dulden, heraustreten und sich eine Förderung derselben ernstlich angelegen sein lassen. Wir müssen ferner wünschen, daß die Gymnasien — und zwar schon in ihrem eigenen Interesse — der Entwicklung der Bürgerschule eher förderlich als hinderlich seien. Sie werden sich nur selbst ruinieren [2]) wenn sie an der verkehrten Prätension festhalten, das zu sein, was die höhere Bürgerschule in der That ist, wenn sie sich darauf piquieren, deren Aufgabe von einem widerstreitenden Standpunkte aus mit erfüllen zu wollen, statt der ebenbürtig werdenden Schwester den doch einmal verlorenen Posten vollständig einzuräumen und alle ihre Kraft darauf zu verwenden, daß sie sich in dem ihnen gebührenden Terrain desto fester setzen. Es scheint als habe die rechte Würdigung der Bürgerschule unter den Gymnasiallehrern, besonders seitdem ihr eine Art officieller Anerkennung neben dem Gymnasium durch das erwähnte Regulativ des Preußischen Ministeriums zu Theil geworden ist, immer mehr Raum gewonnen, so daß solche vielleicht ganz wohl gemeinten aber wenig einsichtsvollen Stimmen, wie sie noch 1857 von einem Preußischen Gymnasial-

---

[1]) Es ist vielleicht nöthig daran zu erinnern, daß man das nicht als eine directe politische Mission ansehen möge. Nichts wäre thörichter, als wenn die Bürgerschule jenen nationalen Idealismus in sich aufnehmen wollte, wie er den gelehrten Ständen leicht eigen ist. Es liegt durchaus in ihrem Wesen, von den realen Verhältnissen der Gegenwart auszugehen; sie soll sich weit mehr noch als das Gymnasium dem Particulären und Localen accommodieren. Darum ist z. B. die Bürgerschule der eigentliche Sitz der Particulärgeschichte; für sie, nicht für das Gymnasium, gilt der methodische Satz, daß, wenn sonst der Staat groß und bedeutend genug ist, die allgemeine Geschichte von der Particulärgeschichte aus behandelt werden solle.

[2]) Vgl. Muetzell in s. Zeitschr. 1849. S. 51.

director ausgegangen sind — „daß die Bürgerschule die Fehlgeburt einer materialistischen und utilitaristischen Zeitrichtung sei, welche die Bedingungen einer lebenskräftigen Existenz nicht in sich trage" — nur noch als ein Grollen nach dem Gewitter anzusehen sind. Eine Geburt materialistischer Richtungen ist die Bürgerschule allerdings, aber das Kind wird leben, und wie schön und edel es sich entwickeln soll, das liegt vornehmlich in den Händen seiner Pädagogen.

V.

Das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität.

Das Humane, durch welches das Gymnasium in die allgemeine Bildung hineinführt, liegt dem gegenwärtigen Bestande derselben ferner, als die specifischen principia der Volks- und der Bürgerschule, so daß der Weg der Bildung durch das Gymnasium ein längerer sein muß. Bislang wenigstens war man der Meinung, daß mit dem Gymnasium der Bildungsweg seiner Schüler nicht ganz vollendet sei, vielmehr daß die Universität — nicht allein eine besondere Fachbildung hinzuzufügen, sondern auch die allgemeine Bildung zu vervollständigen und abzuschließen habe. Dieses ist einer der wesentlichsten Punkte, durch welche die Universität sich von höheren Fachschulen unterscheidet. Es ist demnach falsch, den Maßstab der allgemeinen Bildung so kurzweg an das Gymnasium anzulegen; Universität und Gymnasium zusammen bilden erst diejenige Schule, welche im Gegensatze zur Bürgerschule den weiteren Weg der historischen und wissenschaftlichen Bildung führt. Alles also was vom Standpunkte der allgemeinen Bildung verlangt wird, kann im Allgemeinen nur von dem Gymnasium und der Universität verlangt werden. Und damit ist die Gymnasialfrage — vorausgesetzt, daß sie nach der anderen Seite hin, der Bürgerschule gegenüber, im Wesentlichen gelöst ist und weiter zur Lösung kommen wird — auf denjenigen Punkt

gebracht, für dessen Lösung noch weniger geschehen ist. Die Frage ist: In welches Verhältnis ist das Gymnasium als Vorbereitungsschule für die höchste Schule der allgemeinen Bildung, die Universität, zu dieser zu setzen? —

Um diese Frage zu beantworten, wird vorher eine andere zu erledigen sein, nämlich ob die Universität als die höchste Schule der allgemeinen Bildung hingestellt werden kann? Traditionell wird sie als solche angesehen, aber es frägt sich, ob sie es gegenwärtig in dem Maße ist, wie sie es sein soll und auch wohl selbst zu sein wünscht. Es ist gewiß, daß die höchste allgemeine Bildung ein wissenschaftliches Wissen zur Grundlage haben muß. Allein wenn eine Anstalt sich nicht bloß darauf beschränken will, diese Grundlage zu geben und die Entwicklung einer darauf beruhenden Bildung ganz dem Individuum und dem Zufalle zu überlassen, sondern wenn sie eine Schule der allgemeinen Bildung sein will, so muß sie — man gestatte mir den vielleicht nicht ganz passenden Ausdruck — eine pädagogische Seite haben. Eine solche Seite haben die Universitäten früher gehabt [1]), aber in neueren Zeiten immer mehr verloren. Die frühere größere corporative Selbständigkeit verlieh der Universität jene „ideale Persönlichkeit [2]),“ jene individuelle Auctorität, welche die Grundbedingung einer erzieherischen Kraft ist. Ich will nicht behaupten, daß diese Kraft immer zur rechten Ausübung gekommen ist; aber seitdem den Universitäten jene corporative Selbständigkeit immer mehr beschränkt wird, seitdem z. B. selbst die Disciplinargewalt factisch nicht von der Corporation sondern vom Staate ihre ganze Richtung erhält, ist ein directer erzieherischer Einfluß immer weniger möglich geworden.

---

[1]) v. Raumer Gesch. d. Päd. II. S. 145. Der Versuch in Halle, besonders durch A. H. Francke angeregt, verfehlte, wie manche spätere, wohl dadurch den rechten Weg, daß er allein auf die Theologen sich richtete. Ein Erfolg steht wohl nur zu erwarten, wenn alle Studenten als eine „Gemeinde“ und sämmtliche Lehrer als deren „Seelsorger“ betrachtet werden in dem Sinne, in dem v. Raumer IV. S. 240 diesen Gedanken faßt.

[2]) Preußische Jahrb. 1858. Die deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert. S. 131 ff.

Die Bundestagsbeschlüsse vom September 1819 haben diesen Einfluß der Universitäten vernichtet. „Die Bestimmung derselben war nicht bloß Ueberwachung der Studenten, sondern auch der Universitätslehrer. Dem academischen Senate wurde dadurch alles Ansehen und aller Einfluß genommen; an die Stelle der väterlichen academischen Disciplin trat ein durchaus polizeiliches Verfahren." (v. Raumer IV. S. 181.) Es ist nicht zu verwundern, daß die Bemühungen des Staates, einen pädagogischen Einfluß den Universitäten durch „Professoren-Ausschüsse" und „Ephorate" (v. Raumer a. O. S. 246 ff.) zurückzugeben, scheitern, so lange die Grundbedingung der erzieherischen Macht den Universitäten entzogen bleibt. Noch bedeutender aber ist der Verlust an jener pädagogischen Kraft in dem inneren Leben der Universität. Wenn nämlich früher das Universitätsstudium in den philologischen Studien einen gemeinsamen Mittelpunkt hatte [1]) und von da aus auf die ethische Seite der Zöglinge einen allgemein bildenden Einfluß übte, so ist dieser Mittelpunkt jetzt vollständig verloren gegangen und das Universitätsstudium zu einem reinen Fachstudium — erhoben oder gesunken. Es wird dieser Umstand von vielen Seiten, auch von Universitätslehrern selbst, beklagt. Denn es ist natürlich, daß aus einem Fachstudium, dem eine Grundlage allgemeiner Bildung und ein Festhalten höherer Interessen fehlt, ein bloßes Brotstudium wird. Das Factum wird sich nicht leugnen lassen, daß die Universitäten auf dem Wege sind, immer mehr bloße Fachschulen und demnach mit Polytechnischen und ähnlichen Special-Schulen in eine Reihe gestellt zu werden [2]). Es scheint dieß auch zuweilen die Ansicht auf Seiten

---

[1]) Kurfürst Johann Friedrich von Sachsen sagt in der neuen Fundationsurkunde Wittenbergs (welches im 16. Jahrh. das Vorbild anderer protestantischer Universitäten war. v. Raumer IV. p. 37.) „Die Facultät der Artisten sei der Ursprung und Stamm und gebe den Anfang zu allen anderen Facultäten und Künsten." v. Raumer IV. p. 318. — Der alte Grundsatz: Universitas fundatur in artibus wurde auch bei den neuerlich erstrebten Reformen der Schottischen Universitäten noch anerkannt. „Without arts they are not universities at all."

[2]) „Die Universität ist in der öffentlichen Meinung nur eine höhere

des Staates zu sein, welcher durch verschiedene Mittel die Fachstudien vor den allgemeinen Studien begünstigt. Allein der Hauptfehler liegt doch in der Entwicklung der Universitäten selbst. Denn wenn auch durch äußere Mittel den allgemeinen Studien noch so viel Vorschub geleistet würde, so wäre doch keine Macht im Stande, den verlorenen inneren Mittelpunkt zu ersetzen. Wenn wir also das Gymnasium als eine Vorbereitungsanstalt für die Universität betrachten wollen, so befinden wir uns einem „aus einzelnen Facultäten bestehenden Institute," einer Sammlung von Fachschulen gegenüber in der größten Rathlosigkeit. Wir vermögen unsre Aufgabe nur zu lösen, wenn wir die Universität „als den Ausdruck für eine ganze Bildungssphäre auffassen," wenn wir voraussetzen dürfen, daß auch die Universität wieder eine Art Concentration gefunden habe, die uns einen einheitlichen „terminus ad quem" [1]) vor Augen stellt, welcher jetzt nicht geboten wird. Nun ist es erklärlich, daß die philologischen Gymnasiallehrer geneigt sind zu wünschen, daß in einer ähnlichen Weise, wie früher, die philologischen Studien als das hauptsächlichste Element der allgemeinen Bildung betrachtet und demgemäß auch von den Studenten fortgetrieben werden möchten; es ist erklärlich, daß sie die Hoffnung haben, hierdurch der Vereinseitigung in den verschiedenen Fächern entgegenwirken zu können. Wie viele ermahnende Worte werden in diesem Sinne den Abiturienten mit auf den Weg gegeben! Aber leider müssen wir sagen, daß das pia desideria sind. Es ist einmal zur Unmöglichkeit geworden, daß die philologischen Studien allgemein auf der Universität fortgesetzt werden [2]). Unmöglich ist es einerseits in

Gewerbeschule" Preuß. Jahrb. a. O. S. 110. Als die beiden Merkmale der "Deflorenz des akademischen Körpers" bezeichnet der Verf. dieses Aufsatzes: die fortschreitende Isolierung der Facultäten durch die überwiegende Richtung auf das Empirische in der Wissenschaft, und die Lockerung der corporativen Bande.

1) Die angeführten Worte sind meinem Gegner Volckmar (Z. f. G. 1857 S. 808) entnommen, mit dem ich im Grunde wahrscheinlich viel mehr übereinstimme, als es ihm erschienen ist.

2) Vgl. Foß, Rede bei E. d. Philologenvers. zu Altenburg. Z. f. Gymn. 1855. S. 91.

Folge der Anforderungen, welche das Leben sowohl an die Fach- als auch an die allgemeine Bildung macht; unmöglich geworden ist es andrerseits durch die Philologie selbst, indem diese sich als Fachstudium ausgebildet hat. Der akademische philologische Unterricht hat so entschieden in allen seinen Theilen das Gepräge des Fachmäßigen angenommen, daß Laien sich nicht von ihm angezogen fühlen können. Wir müssen demnach die Hoffnung, daß die Philologie auf Universitäten jemals wieder Hauptträger der allgemeinen Bildung werde, verloren geben. Das Antike hat so lange die Herrschaft geführt, als ihm vom Leben aus das Bewußtsein entgegengebracht wurde, daß es den vornehmlichsten Theil der allgemeinen Bildung ausmache; seitdem aber die modernen Elemente in derselben extensiv die antiken um ein so bedeutendes überwiegen und auch in intensiver Hinsicht diesen sich vielfach gleichberechtigt an die Seite gestellt haben, werden eben diese modernen Elemente die Hauptgrundlage bilden müssen, wenn die Universität sich über die Stellung einer bloßen Fachschule zu der Schule der höchsten allgemeinen Bildung wieder erheben will. Es wird zu diesem Zwecke kein einzelnes Fach im Stande sein, die alte Stelle der Philologie einzunehmen; auch diese war damals nicht Fach. Alle Wissenschaften haben in Folge der großen Fortschritte der Neuzeit so sehr den Charakter des Fachstudiums angenommen, die akademischen Vorlesungen eine solche Ausdehnung und Zertheilung erlitten, daß es ohne ungewöhnliche Anstrengung und verlängerte Semesterzahl schwerlich einem Studenten möglich ist, über den Kreis seiner Fachstudien hinaus noch einen weiteren Cyclus von eigentlichen Fachvorlesungen zu besuchen. Durch diese Umstände ist denn in der akademischen Jugend das Bewußtsein von dem „gemeinsamen Bande der Wissenschaften" verloren gegangen. In den akademischen Lehrern scheint es allerdings bis jetzt noch vorhanden zu sein. Soll es aber gesichert und auch wirksam gemacht werden, so scheint es mir, als bedürften auch die Universitäten einer Concentration. Eine solche Concentration kann natürlich nicht direct die Fachcollegia treffen, da das Fachstudium ja nicht beseitigt werden soll; allein neben den Fachcollegiis könnte vermittelst einer Association der Lehrer der verschiedenen

Fächer ein Cyclus von kürzeren Vorlesungen treten, welcher gewissermaßen das Gesammtgebiet der Wissenschaften, auf dem die höchste allgemeine Bildung in ihrer Totalität ruht, repräsentierte. Dadurch würde die Einheit der Universitas literarum (wie dieser Titel nun einmal eine geläufige Vorstellung bezeichnet) in dem lehrenden und lernenden Personale wieder mehr zur Anschaulichkeit und Wirksamkeit kommen. Die Form dieser Vorträge würde eine exoterische, eine populäre sein müssen. Ich scheue mich nicht diesen Ausdruck zu gebrauchen, da auf dem Gebiete der Literatur diese Lehrform in neueren Zeiten einen Aufschwung zu einem der Wissenschaft würdigen Standpunkte genommen hat. Ich brauche an erster Stelle nur an Alexander v. Humboldts „Ansichten der Natur" und „Kosmos" zu erinnern, um jenem Ausdrucke alles Gehässige und Verächtliche zu nehmen [1]). Der Zug nach einer derartigen edlen Popularisierung geht durch alle Wissenschaften hindurch. Auf philologischem Gebiete ist er ausgesprochen in der Weidmannschen Sammlung von Handbüchern, „die den Zweck haben, das lebendigere Verständnis des klassischen Alterthums auch in weitere Keise zu bringen."

Um der Misdeutung des gewählten Ausdrucks noch mehr zu begegnen, benutze ich zur Erklärung, in welchem Sinne er gemeint ist, eine Stelle aus dem Aufsatze: „Die deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert" in den Preuß. Jahrb. 1858 S. 110. „Sollte der Geist unsres Jahrhunderts mit dem wachsenden Streben, die Menge in den Stand der Wissenden zu erheben, ganz in der Irre und dieser allgemeine Eifer in keiner Weise tiefer begründbar sein? Man fühlt mehr als je, daß

---

[1]) Eine andere namhafte Autorität bietet uns H. Ritter in seinem neuesten Werke: Die christliche Philosophie 1ster. Bd. 1858. „Das Werk, sagt er in der Vorrede, bedarf einer Entschuldigung. In ihm habe ich gewagt Untersuchungen, welche man als esoterische Werke der Wissenschaft zu behandeln pflegt, so zu besprechen, daß sie dem exoterischen Verständnisse so nahe als möglich gerückt würden. Es ist dieß von mir geschehen, weil ich bemerkte, daß in unserer Zeit das Bedürfnis über Philosophie, Theologie und ihr Verhältnis zu einander in populärer Weise sich zu verständigen sehr allgemein verbreitet ist."

die Wissenschaft „ins Leben bringen" solle, und meint dieß durch Propagierung ihres Stoffes zu erreichen. Aber das, was das Leben auf diese Weise in sich aufnimmt, legt damit nothwendig seine höhere Natur ab, indem es zwar factisch intellectuelles Gemeingut der menschlichen Gesellschaft wird, aber den intellectuellen Charakter der Einzelnen weder bestimmt, noch die Stärke seiner Functionen dynamisch erhöht. Dieß kann nur geschehen durch die ethische Aneignung und Verwerthung desselben. Den Stoffen der Erkenntnis — jedem in seiner Art und nach dem ihm möglichen Maße — eine solche Gestalt geben, daß sie Sache des menschlichen Berufs als solchen zu sein vermögen, dieß wäre die ächte Popularität der Gelehrten, durch welche auch dem schlichten Betrachter der Welt das Verständnis des Zusammenhanges aufgienge — nicht seiner Brotarbeit noch seines Wohllebens, sondern — seiner irdischen Pflicht und himmlischen Aussicht mit dem Fortschritte und der Ausbreitung des menschlichen Gedankens. In diesem Sinne die Schatzkammer der Wissenschaft erschließen, ist immer die größte Kraft und die höchste Blüthe aller gelehrten Thätigkeit gewesen."

Mit vollem Rechte verwarf die Conferenz zur Berathung von Reformen in der Verfassung und Verwaltung der Preußischen Universitäten (1849) „eine sogenannte Popularisierung der Darstellung in dem banausischen Sinne, um die bisher geforderte Vorbildung überflüßig zu machen." Eine solche Popularisierung ist verwerflich; die Popularisierung aber, welche wir im Sinne haben, fordert gerade erst recht eine tüchtige Vorbildung.

Einige Anfänge einer edleren Popularisierung der Wissenschaft sind an einigen Universitäten (z. B. Berlin, München) gemacht mit freien Vorlesungen für ein größeres Publicum. Aber dieser Weg ist nicht der ganz richtige, weil er sich nicht auf den Kreis der Universität beschränkt und einen zu sporadischen Charakter hat. Es müssen Vorlesungen sein, welche ausschließlich für die Studenten berechnet sind, selbst wenn man eine ausgedehntere Theilnahme daran gestatten will. Der natürliche Drang macht sich in diesen Versuchen wohl deshalb in einer noch nicht ganz befriedigenden Weise Luft, weil die so

vielfach ventilierte „brennende Frage nach der gegenwärtigen Stellung der Universität insbesondere der philosophischen Facultäten zur allgemeinen Bildung" (R. Wagener, Gött. gel. Anz. 1858 S. 725.) den rechten Weg ihrer Lösung noch nicht eingeschlagen hat. Man hängt nämlich noch zu sehr an der Meinung, daß die „philosophische Facultät" die Aufgabe habe, die allgemeine Bildung zu liefern und wähnt die übrigen Facultäten als reine Fachwissenschaften daneben stehen lassen zu können. Auf diesem Wege ist es nicht möglich, dem Bedürfnisse der allgemeinen Bildung Genüge zu leisten. Nach den früheren Verhältnissen hatte die philosophische Facultät allerdings eine solche Aufgabe. Aber seitdem sie sich zu einer Reihe von Fächern erhoben hat, sind alle Versuche, aus ihr allein heraus wieder eine ähnliche Wirksamkeit zu gewinnen, vergeblich. Die „philosophischen Curse oder Jahre", die „Fuchsensemester", die „Lyceen" und ähnliche Experimente haben sich sehr schnell als unzweckmäßig erwiesen. (v. Raumer G. d. P. IV. S. 225 fl.) Alle diese Experimente müssen deshalb scheitern, weil man den Fehler begeht, die allgemein bildenden Studien durchaus vor die Fachstudien zu legen. So weit das angeht, gehören sie auf das Gymnasium, wo dieses aufhört, muß sofort das Fachstudium eintreten, nicht nur seiner selbst wegen, sondern auch um den allgemeinen Studien ein bestimmtes Centrum zu bieten. Es ist sehr natürlich, daß der Student, wenn er eben von dem Gymnasium kommt, zuerst einen gewissen Hunger nach seiner Fachwissenschaft hat; wird ihm diese verschlossen, obgleich er sehr wohl befähigt ist, sie zu beginnen, so richtet sich ein natürlicher Mismuth gegen diese Hindernisse, während, wenn ihm gestattet ist, sogleich das Fachstudium zu beginnen, zu erwarten steht, daß in der zweiten Hälfte der Studienzeit ein natürliches Verlangen nach allgemeinen Studien erwacht, indem nicht nur die Bedürfnisse des menschlichen Geistes darauf führen, sondern auch in dem Fachstudium selbst vielfache Hinweisungen darauf hervortreten. Namentlich aber bieten die im Fachstudium gemachten Fortschritte des Wissens und der Geistesentwicklung eine neue Grundlage, nm die allgemein bildenden Studien aus einem höheren Gesichtspunkte zu betreiben, als es dem Anfänger

möglich ist. Mit Recht sträubt sich das Gefühl der „akademischen Lernfreiheit" gegen eine unnatürliche Regulierung des Studienganges; Zeit und Ausdehnung dieser Studien muß gänzlich dem freien Willen der Studierenden überlassen sein. Damit aber der Student eines jeden Faches Anreizung finde, von seinem Fache aus in den Kreis der allgemeinen Bildung einzudringen, muß er die allgemeinen Bildungselemente seines Faches, also eines jeden Faches, in jenem Kreise vertreten sehen. Unsre allgemeine Bildung hat gerade in neueren Zeiten aus den eigentlichen Fachfacultäten viele Elemente in sich hineingezogen. Die Behandlung religiöser Fragen, die Theorien der Jurisprudenz [1]) und der Medicin haben für den „gebildeten Mann" sehr großes Interesse. Demnach muß ein Weg gesucht werden, auf welchem alle Facultäten zum Dienste für die allgemeine Bildung herangezogen werden. „Nicht der Philosophie allein, sondern allen Wissenschaften muß die Aufgabe gestellt sein, um die es sich handelt." (Preuß. Jahrb. a. O. S. 138.) „Die philosophische Facultät kann nur gedeihen, wenn sie, verbunden mit den übrigen Facultäten, Lebenskräfte von diesen empfängt und ihnen gegenseitig mittheilt. Die theologische, juristische und medicinische Facultät, getrennt von der philosophischen, werden zu bloßen Dressurschulen für künftigen Broderwerb herabsinken, während die isolierte philosophische,

---

[1]) Beachtenswerth ist eine Forderung, welche bei den Verhandlungen über die schottischen Universitäten von dem Comite des Unterhauses ausgesprochen ist, daß die Jurisprudenz nicht allein für Fachstudenten, sondern auch in einer dem Laien angemessenen Weise gelehrt werden solle. While the education of professional men forms the primary object of University instruction in law, it should not be forgotten, that there is at all times a large number of the youth of this country in attendance at the university, to whom legal instruction, in one or other of its branches, must be an object of great importance, though they do not contemplate a professional life. Auch unser öffentliches Leben muß dieses Bedürfnis immer mehr erwecken; noch mehr aber stimmt der Schluß — or, in fine, who desire to receive a finished practical education as accomplished gentlemen — mit unserm Ausdrucke überein, daß ein gewisses Maß juristischer Kenntnisse zur allgemeinen Bildung gehöre.

wenn ihr der Hinblick auf die ernsten Forderungen des Lebens und des einstigen Berufes mangelt, ohne Halt und Ziel ist. Je enger und inniger daher die Vereinigung, um so lebendiger und wissenschaftlicher wird der Geist der Universitäten sein." (v. Raumer, G. d. P. IV. 229.) Aber eine enge und innige Verbindung kann nicht allein auf dem äußerlichen Zusammensein, nicht allein in dem abstracten Bewußtsein der akademischen Lehrer beruhen, sondern muß in einem Zusammenwirken ihren Boden haben. Und dafür fehlt eben den Universitäten noch jeglicher Modus.

Wenn ich nun als ein außerhalb des akademischen Lebens stehender es gleichwohl gewagt habe, einen Vorschlag zur Lösung dieser Frage zu machen, so wird man das gewiß verzeihen in einer Zeit, in welcher „es dahin gekommen ist, daß man von einem solchen zur Integrität des Nationallebens unentbehrlichen Institute sagen mag, es habe sich überlebt, weil man unfähig geworden, es den eigenen Bedürfnissen der Zeit anzupassen." (Preuß. Jahrb. a. O. S. 128.) Man wird es aber auch anerkennen, daß ein Gymnasiallehrer durch die Interessen desjenigen Instituts, dem er angehört, mit Nothwendigkeit darauf geführt wird, jene Frage mit in Betracht zu ziehen. Uebrigens erkenne ich sehr wohl, daß es meine Sache nicht ist, über die Andeutung des Gedankens im Allgemeinen hinauszugehen, um so mehr, da mir die großen Schwierigkeiten, welche der Ausführung im Wege stehen, nicht verborgen sein können [1]). Abgesehen

---

[1]) Wenn man in sämmtlichen Facultäten neben den Fach- oder sogenannten Brotcollegien solche hätte, welche der allgemeinen Bildung dienen, so ließe sich dieser Unterschied vielleicht durch den der collegia privata und publica auch äußerlich feststellen, indem die letzteren dazu bestimmt würden, jenen Cyclus für die allgemeine Bildung zu bilden. Obgleich die Ordnung und Ausführung der Sache gewiß dem freien Willen und Urtheile der akademischen Lehrer überlassen bleiben muß, so könnte der Staat doch mit zwei Mitteln von außen zu Hülfe kommen, indem er einmal die Verordnung gäbe, daß sämmtliche „Brotcollegia" in den Morgenstunden, die allgemeinen Collegia dagegen Nachmittags gelesen werden sollten; — (womit zugleich die ungebührliche Ausdehnung, welche einige Brotcollegia angenommen haben, reguliert und überhaupt dem akademischen Unterrichte eine vielleicht auch

von allen äußerlichen Hindernissen, welche erst nach und nach beseitigt werden können, liegen in der Sache selbst Schwierigkeiten, die keineswegs so leicht zu überwinden sind, als es vielleicht Manchem erscheint. Es ist allerdings sehr leicht, eine jede Wissenschaft in der gewöhnlichen Weise für den Consum des lesenden Publicums zu popularisieren; aber diejenige Popularisierung, wie sie dem akademischen Lehrstuhle angemessen ist, wird, wie uns das große Muster in den Naturwissenschaften zeigt, nur von den Heroen der Wissenschaft ausgehen können. Das wahrhaft Bildende und Anziehende ist oft nicht sowohl der Inhalt als vielmehr die Art wie ein großer Mann denselben auffaßt und darstellt. Wenn es nun schon bei denjenigen Wissenschaften, welche der philosophischen Facultät angehören, weil sie fachmäßig ausgebildet sind, schwierig ist, jene Lehrform recht zu treffen, so werden die Theologie, die Jurisprudenz und die Medicin eine Aufgabe zu lösen haben, der wahrlich nur Männer gewachsen sind, welche auf der vollen Höhe dieser Wissenschaften stehn. Auch werden nur solche Männer im Stande sein, das verlorene Streben nach einer gewissen Vollendung der allgemeinen Bildung in der akademischen Jugend wieder zu beleben.

Ein solches Streben scheint vor etwa 50 Jahren noch vorhanden gewesen zu sein. So erzählt Oberschulrath Kohlrausch (Z. f. G. 1854 S. 265): „Es wurden mehr allgemein bildende Kollegia gehört; Logik bei Buhle und später bei Schulze, reine Mathematik bei Thibaut (wenn auch nur „wegen des schönen Vortrags") Physik bei Lichtenberg und nachher bei Tobias Mayer, Naturgeschichte bei Blumenbach (wenn auch, nach v. Raumer G. d. P. IV. S. 174, nur wegen des „barbierten Bären") deutsche Sprache und Literatur bei Bouterweck, alle geschichtlichen Kollegia bei Heeren." Aber es war eine Unmöglichkeit auf diesem Wege fortzugehen, da

ihm heilsame „Concentration" auferlegt würde) — alsdann aber sollte der Staat, obgleich er Berufung und Besoldung der Regel nach an das Fach knüpft, doch der Thätigkeit in den publicis je nach ihren Erfolgen auch äußere Anerkennung zu Theil werden laßen.

die höheren Ansprüche an jedes einzelne Fachstudium um so weniger die genügende Zeit übrig ließen, als die übrigen gleichfalls eine bedeutend größere Ausdehnung und fachmäßige Behandlung erlitten. Außerdem aber ist den Universitäten dieser Boden von den Gymnasien entzogen. Oberschulrath Kohlrausch selbst erkennt an, daß neben manchen anderen Gründen, weshalb jene Collegia jetzt weniger besucht werden, doch Manche auch „den gerechten Grund haben, daß sie Vieles von dem oben Genannten schon auf der Schule gut gelernt [1]) haben.“ Hier steckt aber eben der Fehler, soweit er den Universitäten und Gymnasien selbst zuzuschreiben ist. Daß die Gymnasien in den ersten Decennien dieses Jahrhunderts einer entschiedenen Verbesserung bedurften, ist außer allem Zweifel; aber in diesem Streben ist man rücksichtlich des aufzunehmenden Stoffes und des gesteckten Zieles in so ferne zu weit gegangen, als man zuviel von dem, was auf der Universität gelernt werden muß, schon die Schüler des Gymnasiums gut lernen lassen wollte. Man sah sich aber vielleicht eben deshalb genöthigt, dieses Zuviel auf die Schultern des Gymnasiums zu legen, weil die Universität jene Elemente immer mehr fallen ließ und sich einer streng wissenschaftlichen und fachmäßigen Behandlung ausschließlich zuwandte. So tragen beide Institute die Schuld. Möchten sie sich nun auch gegenseitig wieder helfen. Ihre Regenerationen bedingen sich gegenseitig; namentlich ist die des Gymnasiums durch den Vorgang der Universität bedingt [2]).

Soll das Gymnasium sich von dieser Seite concentrieren, so muß es die Universität als in der bezeichneten Weise reformiert voraussetzen. Stellen wir uns also die Universität vor einerseits als eine Reihe von wissenschaftlichen Fachschulen, andrerseits als eine einheitliche Schule der höchsten allgemeinen Bildung auf Grundlage einer Association der verschiedenen

---

1) Der gewöhnliche, sehr charakteristische Ausdruck ist „gut gehabt“. Das heißt: Davon ist uns schon auf der Schule so viel vordociert, daß, obgleich wir gar wenig davon behalten haben, doch der Reiz des Neuen gänzlich vertilgt ist.

2) Vgl. Wiese, Z. f. G. 1850 S. 215.

Wissenschaften, so würde es dem Gymnasium zufallen, insbesondere für diese zweite Seite die vorbereitende Anstalt zu sein. Nun würde man aber den größten Fehler begehen, wenn man etwa den Cyclus des allgemeinbildenden Unterrichts auf der Universität ohne Weiteres auf das Gymnasium übertragen wollte; gleichsam als wäre die Universität nur die oberste Gymnasialklasse. Daraus würde kein Gymnasium, sondern eher noch eine etwas weiter fortgeführte höhere Bürgerschule entstehen; die Vermischung beider Gebiete würde nach wie vor bleiben. Man würde dabei einen höchst wichtigen Punkt in den Universitätsstudien selbst übersehen.

Das Universitätsstudium ist doch seiner Hauptsache nach ein Fachstudium und das allgemeinere akademische Studium des Einzelnen soll nicht äußerlich neben jenem liegen, sondern sich mit demselben zu einem einheitlichen verschmelzen. Das Fachstudium bildet das Centrum, um welches herum die allgemeineren Studien des Einzelnen sich ansetzen, concentrieren sollen. Wenn wir also sagen, das Gymnasium solle hauptsächlich für die allgemeinen Studien vorbereiten, so soll das nicht geschehen für dieselben an und für sich, sondern insofern dadurch der individuellen Verwirklichung der allgemeinen Bildung um das Centrum eines Faches oder Berufes ihre Grundlage gegeben werden soll. Damit kommen wir denn auf das wahre Princip der inneren Concentration des Gymnasiums.

VI.

Die aus dem Verhältnis des Gymnasiums zur Universität resultierende genauere Specificierung seines Princips. Die innere Concentration.

Die äußere Concentration besteht nach dem Früheren in der richtigen Abgrenzung des Gymnasiums gegen die übrigen öffentlichen allgemeinen Schulen. Der Volksschule und der Bürger-

5*

schule gegenüber kann und muß diese Abgrenzung so weit durchgeführt werden, daß man principiell die verschiedenen Schülergattungen sondert. Die Abgrenzung gegen die Universität aber ist anderer Art, da ja die Schüler beider dieselben sind. Denn wenn auch die Universität Schüler zuläßt, welche kein Gymnasium besucht haben, so betrachtet doch das Gymnasium seine Schüler als solche, welche die Universität besuchen werden. Universität und Gymnasium stehen in einem so bestimmten Zusammenhange, daß der Untergang oder das Verderben des einen Instituts das des andern nothwendig nach sich ziehen würde, während Volks- und Bürgerschule jede ganz selbständig und unabhängig dastehen. Es ist deshalb ein gefährliches aber auch wohl vergebliches Unternehmen, wenn die doctrinäre Pädagogik das Gymnasium als eine für sich bestehende „Schule der allgemeinen Bildung" hinstellen und seinen Zusammenhang mit der Universität ignorieren will. Und dennoch ist es gleichfalls verkehrt, das Gymnasium einfach nur als „Vorbereitungsschule für die Universität" hinzustellen. Denn auch daraus würde eine Destruction der Gymnasien folgen, indem z. B. der Unterricht im Griechischen für Mediciner und Juristen, wie es in der That schon geschehen ist, damit in Frage gestellt und selbst dem Lateinischen eine Beschränkung auferlegt werden könnte. Es handelt sich also vielmehr darum, zwischen den beiden Sätzen: „das Gymnasium habe einen selbständigen Zweck" und „das Gymnasium sei Vorbereitungsanstalt für die Universität" die rechte Vermittlung zu finden. Es frägt sich, in wie weit das Gymnasium einen selbständigen Zweck hat, und in wiefern es in seiner selbständigen Stellung doch gleichwohl die Aufgabe einer Vorbereitung für die Universität erfüllt.

Wenn die Universität und das Gymnasium zusammen als Schulen eines Bildungsweges angesehen werden, so muß, wenn auch nicht eine vollständige Gleichheit, doch ein analoges Verhältnis ihrer Principien der Concentration stattfinden. Wenn nun auch die Universitas literarum als eine Darstellung des Kreises der allgemeinen Bildung in seiner Totalität angesehen werden kann, so ist doch weder die Thätigkeit eines akademischen Lehrers, noch das Studium der Lernenden auf diesen

Gesammtkreis gerichtet, sondern überall, wo die allgemeine Bildung in die reale Erscheinung tritt, krystallisiert sie sich um einen besonderen Wissens- oder Berufszweig. Jedes Bemühen, jenen Begriff in seiner abstracten Allgemeinheit zu realisieren, führt auf den Encyclopädismus. Nur wenige eminente Geister, wie etwa ein Göthe, haben es vermocht, jenen Begriff ohne besonderes Centrum zu realisieren. Eine ähnliche Stellung, wie der große Dichter, kann ein großer Philosoph einnehmen. Aber der durchgängigen Regel nach besteht eine wahre allgemeine Bildung nicht ohne Vertiefung in eine besondere Seite des Wissens; auch jene allgemeine Universitätsbildung wird vor Oberflächlichkeit nur geschützt durch die Grundlage einzelner Fachstudien bei Lehrern sowohl als Schülern. Auch diejenigen, welche die Universität beziehen, ohne sich zu einem Fachberufe befähigen zu wollen, sondern nur um ihre allgemeine Bildung dort zu erhöhen, haben doch irgend ein bebesonderes Studium, wenn auch nur eine Liebhaberei, zu ihrem Hauptstücke erwählt. Die innere Concentration der Universitas literarum beruht also darauf, daß jedes Einzelstudium, da es nur der Theil eines Ganzen ist, die Macht und den Drang hat von seinem Cardinalpunkte aus gleichsam seine Wurzeln und Zweige nach den Gebieten aller übrigen hin auszubreiten, so weit es das vermag; daraus ergibt sich die innerliche Einheit der Universität im Ganzen. Das principium einer wahren innerlichen Concentration ist also die Neigung, Fähigkeit und Kraft in dem Individuum, sich in einen Wissenszweig zu vertiefen und von da aus das ganze Gebiet des geistigen Lebens, der allgemeinen Bildung zu beherschen. Dieses principium muß auch das der inneren Concentration des Gymnasiums sein. Das Gymnasium muß also auch ein Fachstudium haben [1]); jedoch mit dem Unterschiede, daß, um mich kurz auszudrücken, das Fach der Universität ein reales, das des Gymna-

---

[1]) Daß ich hiemit gegen v. Raumer a. O. IV, 225: „Das Gymnasium weiß von keinen Fachstudien, darf von keinen wissen" nur dem Worte nach im Wiederspruch stehe, nicht aber der Sache nach, wird das Folgende zeigen.

siums ein formales ist. Das Gymnasium soll jene Neigung, Fähigkeit und Kraft der individuellen Concentration der allgemeinen Bildung von irgend einem Centrum aus entwickeln. Wenn diese Kraft aber erst entwickelt werden soll, so kann man ihr nicht eine freie, ungezügelte Selbstbestimmung der Wahl zutrauen. Erst die Universität gestattet dem Individuum, sich das Centrum seiner Studien und seiner Bildung zu wählen; dem für diese Fähigkeit heranzuziehenden Gymnasialschüler muß ein bestimmtes Centrum gegeben werden. Das akademische Fach wird geboten nach gewissen Ordnungen des Lebens; das Centralfach des Gymnasiums muß ein solches sein, welches rein in dem Begriffe der allgemeinen Bildung liegt.

Nicht kann es die allgemeine Bildung selbst in ihrer Totalität sein, da diese ja überhaupt kein Fach ist. Nicht kann es der deutsche Unterricht sein; denn der Grund, den man dafür anführt, daß das Deutsche die gesammte allgemeine Bildung umfaße, spricht vielmehr dagegen. Gerade die ungemeßene Fülle und Mannigfaltigkeit der Bildungselemente, welche in dem deutschen Unterrichte liegen können, machen ihn unfähig, den Charakter eines ausgeprägten Faches anzunehmen [1]). Das klassische Alterthum ist es, welches durch den traditionellen Bestand der Gymnasien als jenes Centralfach dargeboten wird.

Um das Wesen einer historisch überlieferten Institution sicherer zu fassen, ist es immer sehr förderlich, auf eine Zeit in ihrer historischen Entwicklung zurückzugreifen, in welcher ein bestimmtes Princip noch vorhanden war. Da haben wir denn dem Preußischen Ministerium zu danken, daß es den richtigen Griff gethan hat vermittelst einer kräftigen Reaction gegen alle die idealistischen Schwankungen der Pädagogik [2]). Ein Blick

---

[1]) Sehr wohl kann natürlich das gelehrte Studium des Deutschen ein Fach bilden. — Das Obige widerspricht nicht dem, was wir über das Centrum der Bürgerschule gesagt haben, es bestätigt vielmehr nur, daß das Deutsche nöthig hat, in der Verbindung mit dem historischen, namentlich mit dem Religions- und lateinischen Unterrichte einen festen Halt zu suchen.

[2]) „Des Engländers ganzes Erziehungsprincip ist ein positiv historisches, das unsrige ein abstract ideales“ Wiese. Das uns vorgehaltene

auf den in dem erwähnten Regulative aufgestellten Lehrplan zeigt, daß das Gymnasium als eine Schule des klassischen Alterthums hingestellt ist. Jeder unbefangene Laie, dem man diesen Plan zeigt, wird sagen: das ist eine lateinische oder gelehrte Schule. Es soll damit nicht gesagt sein, als habe man beabsichtigt einen früheren Zustand nackt zurückzuführen; das ist gewiß nicht die Absicht gewesen. Die Anknüpfung an einen früheren Zustand, die Benutzung einer einem früheren Zustande zu Grunde liegenden Idee ist noch keineswegs die Zurückführung desselben. In jener Idee der „lateinischen Schule" steckt allerdings neben dem Allgemeinen noch etwas Specifisches, über welches wir hinausmüssen. Auch das Gymnasium wird, so sehr es zu seinem historisch gegebenen Grundwesen zurückkehrt, aus der durchgemachten Krisis nicht hervorgehen ohne zugleich eine Reform in sich zu tragen. Diese besteht in der Aufnahme derjenigen Bildungselemente, welche der modernen Bürgerschule eigenthümlich sind; — aber diese Aufnahme jener Bildungselemente ist von einer Aufnahme der Bürgerschule selbst doch dadurch sehr verschieden, daß jene Bildungselemente nicht in dem Maße und der Weise, wie sie der Bürgerschule angemessen, sondern so wie sie dem ursprünglichen Wesen des Gymnasiums adäquat sind, aufgenommen werden. Das Wesentliche der Bürgerschule wird trotz der Trennung im Gymnasium stecken bleiben, aber nicht in derjenigen Qualität, wie es für die Schülergattung der Bürgerschule, sondern in derjenigen, wie es für die Schülergattung der Gymnasien passend ist.

Mit dieser Modification wird man jene Tradition als berechtigt anerkennen müssen; sie rechtfertigt sich aber auch an und für sich besonders aus zwei Gründen. Erstens: Von allen Studien hat das Sprachstudium die vollendetste Kraft der Bildung; sprachliche Bildung aber in einer der wissenschaftlichen Bildung entsprechenden Weise ist nur durch Vermittlung der alten Sprachen möglich. Zweitens: Jedes andere Fach ist

---

Muster Englands hat gewiß viel dazu beigetragen, die historisch gegebenen Elemente des Gymnasiums wieder mehr zu schätzen.

mehr oder weniger einseitig; das klassische Alterthum zeichnet sich dadurch vor allen aus, daß es seinem Inhalte nach — nicht den, aber — einen ganzen, vollständigen Lebenskreis darstellt. Alle Seiten des Menschen, die religiöse, politische, sociale, die Bestrebungen in Kunst und Wissenschaft, die verschiedenartigsten Verhältnisse des praktischen Lebens treten in diesem Kreise auf und sind in demselben doch wieder beschränkt genug, um eine Uebersicht über das Ganze zu gestatten. Deshalb ist dieser Lebenskreis des klassischen Alterthums die rechte Vorschule für den unendlichen Kreis des gegenwärtigen Lebens; er ist es um so mehr, da ihm diese gleichsam pädagogische Bedeutung nicht etwa theoretisch, sondern historisch angewiesen ist. Denn das klassische Alterthum hat nicht nur eine größere Menge von positiven Elementen in unsre moderne, namentlich in unsre deutsche Bildung hineingetragen als andre Völker — in dieser Beziehung würden die Griechen und Römer doch nur als primi inter pares dastehen — sondern es hat mehr als einmal dem Ganzen der neueren Bildung das rechte Maß und Gleichgewicht wiedergegeben; es hat ebensowohl die Ueberschwänglichkeit des Gemüths als auch die übernüchterne Dürre des Verstandes, es hat immer die in der germanischen Natur liegende Neigung, sich den Strömungen einseitiger Richtungen ganz hinzugeben, zur Harmonie des geistigen Lebens zurückgeführt; es ist wenigstens in diesen Restitutionen der Harmonie des Lebens immer ein Hauptfactor gewesen. Und man meine nicht, daß dieser Dienst des Alterthums abgethan und nicht auch für die Gegenwart und Zukunft zu erwarten stehe. Man blickt in unsrer Zeit mit Besorgnis auf die gewaltigen Fortschritte des Lebens in der materialistischen Richtung, gegen welche ein starrer Dogmatismus hoffnungslos ankämpft. Ist es da nicht auffällig, daß gleichzeitig mit diesen Vereinseitigungen sich in dem Studium des klassischen Alterthums ein eigenthümlicher Fortschritt zeigt? Ich meine die ganz neue Wendung, welche das Sprachstudium und, damit auf das Engste zusammenhängend, die Erforschung der ältesten geistigen Entwicklung der alten Völker genommen hat, wodurch, wie man schon genügend sehen kann, so weit diese Forschungen auch noch

von ihrem Ende entfernt sind, uns ein Blick in das innerste Wesen der menschlichen Natur eröffnet werden wird, den man vordem kaum geahnt hat und der uns unerwartete Aufschlüsse für die Gegenwart geben wird [1]); dürfen wir da nicht die Erwartung hegen, daß sich in diesem Aufschwunge der humanistischen Studien wiederum jene pädagogische Macht regt, welche bestimmt ist, die Extreme der Gegenwart zu einem harmonischen Gesammtfortschritte unsrer Bildung und unsres Lebens zu führen? — Doch dem sei, wie ihm wolle: für die Vergangenheit bis in die neuesten Zeiten ist eine solche Bedeutung des Alterthums constatiert, und eben diese Bedeutung hat ihm das Recht gegeben, bis in unser Jahrhundert hinein fast ausschließlich der Mittelpunkt der höheren Bildung überhaupt — und demzufolge auch der Mittelpunkt der höchsten Schule der allgemeinen Bildung, der Universität, zu sein.

Nun wäre es thöricht zu verkennen, daß unsre allgemeine Bildung in dem gegenwärtigen Jahrhunderte einen Fortschritt gemacht hat, welchen man in Beziehung auf das klassische Alterthum — wofern man den Ausdruck nur nicht misdeuten will — eine Emancipation von demselben nennen kann. Es soll damit gesagt sein, daß das klassische Alterthum in dem Kreise der allgemeinen Bildung selbst in der That seine directe Herrschaft, seine Hegemonie, verloren hat; dieser Act ist äußerlich zugleich dadurch ausgesprochen, daß die Philologie ihre akademische Hegemonie aufgegeben hat. Allein es wäre ein Unglück, wenn damit zugleich jene pädagogische Macht des Alterthums gänzlich gestürzt, und ihm keine Stelle in unserm Leben mehr eingeräumt sein sollte, wo es seinen abgeschlossenen und harmonischen Lebenskreis aufstellte als eine Arena der Vorübung für den so unabsehbaren und immerfort sich noch erweiternden Kreis der allgemeinen Bildung, in dem wir uns verlieren oder haltlos nach einer oder der anderen Seite hinschießen würden, wenn wir nicht durch das klassische Alterthum ein Maß des Ganzen in uns trügen. Eben derselbe Grund,

[1]) Vgl. Haases Eröffnungsrede der Breslauer Philologenversammlung.

welcher dem klassischen Alterthume das Recht gab, den Mittelpunkt des akademischen Studiums zu bilden, gibt ihm, nachdem die höchste Schule der allgemeinen Bildung eines solchen Mittelpunktes nicht mehr bedarf (vorausgesetzt daß sie die Einheit in der Association findet) das Recht, in der Vorschule der Universität, dem Gymnasium, seine Herschaft uneingeschränkt zu behaupten. Denn wenn das klassische Alterthum auch einerseits als ein Abschnitt der Geschichte mit den übrigen Theilen derselben auf gleicher Stufe steht, und insofern nur diesen gleich berechtigt in den Cyclus der allgemeinen Bildung tritt [1]), so hat es doch andrerseits wegen der Vielseitigkeit und Abrundung seiner pädagogischen oder exemplarischen Bedeutung einen so großen Vorzug, daß ihm nicht nur ein umfangreicheres, sondern auch ein eigenthümlich potenziertes Studium zugewandt werden muß. Während nämlich in der Geschichte — wenigstens für die Zwecke der allgemeinen Bildung — ein vermitteltes Erkennen (vermittelst abgeleiteter Darstellungen) genügt, verlangt das Alterthum, als vollständiger exemplarischer Lebenskreis, ein unmittelbares Erkennen (aus den Quellen) ein Sichhineinleben. Da dieses nun innerhalb des Gesammtkreises der allgemeinen Bildung, wie ihn die Universität darstellt oder darstellen soll, nicht möglich ist, und da dieser Act der Ausbildung früher fallen muß, so ist es specifische Aufgabe des Gymnasiums, seine Schüler in den Lebenskreis des Alterthums einzuführen und darin heimisch zu machen. Das Gymnasium ist also die Schule der alten klassischen Bildung, es ist die lateinisch-griechische Humanitätsschule. Das Gymnasium muß also, wenn es ehrlich sein will, „statt immer den Standpunkt der Gegner zu seinem eigenen zu machen und ihren halbwahren Einwürfen ebenso halbwahre Erwiderungen entgegenzustellen,

---

[1]) Dieses ist das Verhältnis in welchem das Alterthum zu der Bürgerschule steht, so daß seine Behandlung allein der Geschichtsstunde zugewiesen werden müßte, wenn nicht die lateinische Sprache als solche die Grundlage der sprachlichen Bildung wäre. Man wird jedoch durch eine gut gewählte Lectüre (Hauptschriftsteller: Cornel und Livius) die alte Geschichte in dem Geschichtsunterrichte der oberen Klassen sehr beschränken können.

mit dem leichtfaßlichen Satze vor das Publicum treten: Wir lehren Eins, Lateinisch und Griechisch" [1]. Das Gymnasium ist — darin hat die öffentliche Stimme ganz recht — die gelehrte Schule, insofern die höchste allgemeine Bildung, d. h. diejenige, welche auf Wissenschaft beruht, da sie doch nicht alle Wissenschaften umfassen kann, sondern um die Vertiefung in je einer herum sich ansetzt, jenes kleinen vorbildlichen Gesammtkreises bedarf, um nicht in die Einseitigkeit zu verfallen, daß sie den individuellen Mittelpunkt der Bildung, wie ihn Beruf oder Neigung geben, als den absoluten betrachte, ein Fehler, welcher von ungenügend humanistisch ausgebildeten Männern oft genug begangen wird.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß die „Concentration des Gymnasiums" in Betreff des Unterrichtsstoffes nur sein kann: Concentration auf das klassische Alterthum oder in dem klassischen Alterthume. Denn ein Hineinleben in einen anderen Lebenskreis ist nur möglich, wenn dieser Kreis geschlossen wird. Das Gymnasium, rein für sich betrachtet, verlangt nur einen Unterrichtsgegenstand, nämlich klassisches Alterthum; von dem Begriffe des Gymnasiums an sich kommen wir durchaus auf Nichts anderes. Diese Aufgabe hat aber das Gymnasium in neueren Zeiten der Universität ab- und vollständig auf sich genommen, und dadurch ist seine gegenwärtige Stellung zur Universität nicht unbedeutend geändert. Denn während früher die klassische Humanitätsbildung auf dem Gymnasium begonnen und auf der Universität vollendet, mindestens fortgeführt wurde, muß jetzt das Gymnasium in dieser Beziehung einen Abschluß geben und einen selbständigen Zweck verfolgen; die klassische Bildung muß auf dem Gymnasium absolviert werden. Das klassische Alterthum bildet allein eine ganze Schule; und es vermag das, weil es, wie gesagt, nicht einen einzelnen Wissens- und Bildungszweig und dem entsprechend eine einzelne Seite des Geistes behandelt, wie andere Disciplinen, sondern einen ganzen Menschen bildet. Es vereinigt also als Gym-

---

[1] Nach Lehmann in Zeitschr. f. Gymn. 1854. S. 151.

nasialwissenschaft beides, die Eigenschaft des Specialfachstudiums und die des allgemeinen Studiums.

Uebrigens muß ich nun nachträglich wohl auf das Nachdrücklichste hervorheben, daß ich bei Allem, was ich über die Bedeutung des klassischen Alterthumes gesagt habe, die Voraussetzung mache, daß die Mathematik als ein integrierender Bestandtheil des Alterthums angesehen werde. Mit vollem Rechte setzen wir über das Thor desselben die pythagoräische Inschrift — nur selbstverständlich mit der Veränderung — *μηδεὶς ἀγεωμέτρητος ἐξίτω*! Die große Bedeutung, welche die Mathematik im Lebenskreise des Alterthums hat, wird von Niemand geleugnet werden. Freilich tritt ihre wissenschaftliche Entwicklung erst in der zweiten Hälfte des antiken Lebens hervor, ihre directe praktische Verwendung lag theils in dem der Mehrzahl verborgenen und doch auf das gesammte ethische Leben so einflußreichen Studium der Astronomie, theils in denjenigen Künsten und Beschäftigungen, welche für banausisch galten. Aber diejenige allgemeine Bildung des Geistes, welche noch jetzt, abgesehen von allen praktischen Rücksichten, durch die Mathematik erzielt werden soll, durchzieht das Alterthum von den ältesten Zeiten an. Der feine Sinn für Zahl- und Raum-Verhältnisse, welchen andere Völker erst durch Studien haben herausbilden müssen, war gewissermassen ein „angebornes Talent der Griechen," so daß er sich in allen Schöpfungen ihres Geistes naturgemäß geltend macht. Der „Sinn für Harmonie" beruht zum guten Theile auf demselben; und so können wir denn seine Wirkungen nicht nur in den Künsten der Architektur und Plastik, sondern selbst in der hohen rhythmischen Vollendung der Poesie und Rede verspüren [1]). Freilich sind die Wirkungen des mathematischen Sinnes in diesen Gebieten sehr versteckt und tiefliegend und wenig handgreiflich, so daß die Praktiker des Lebens sagen konnten: *οὐδὲν γὰρ αὐτῶν* (mit Bezug auf *ἀστρολογία καὶ γεωμετρία καὶ τοιαῦτα τῶν μαθημάτων*) *οὔτ᾽ ἐπὶ τῶν ἰδίων οὔτ᾽ ἐπὶ τῶν κοινῶν εἶναι*

[1]) Vgl. v. Raumer G. d. P. III, 1. S. 154. Ritschl, der Parallelismus der sieben Redenpaare: in den Sieben gegen Theben des Aeschylus N. Jahrb. 1858. S. 762.

χρήσιμον, ἀλλ᾽ οὐδ᾽ ἐν ταῖς μνείαις ἐμμένειν ταῖς τῶν μαθόντων διὰ τὸ μήτε τῷ βίῳ παρακολουθεῖν μήτε ταῖς πράξεσιν ἐπαμύνειν, ἀλλ᾽ ἔξω παντάπασιν εἶναι τῶν ἀναγκαίων. Aber die Philosophen, die Hauptträger des griechischen Geistes und Lebens, haben die Bedeutung jener μαθήματα für die allgemeine Bildung einstimmig anerkannt.

Und noch von einer andern Seite zeigt sich die Mathematik als ein wesentlicher Bestandtheil des klassischen Alterthums. Die gerühmte „Harmonie" des klassischen Alterthums besteht gerade darin, daß es die beiden Seiten der Bildung, welche man nach ihren Objecten mit „Mensch" und „Natur" bezeichnet, umfaßt. Die Mathematik aber ist als das Fundament des „Natürlichen" anzusehen. Verfolgen wir die Entwicklung der Menschheit nun weiter, so werden wir sagen können, daß jener geschlossene und erfüllte Kreis des Antiken gesprengt wurde dadurch daß — vermittelst des Christenthums und des Germanenthums — die Seite des „Menschlichen" zu einer hervorragenden Entwicklung gelangte. Es liegt in diesem gewaltigen Wachsthume in die Höhe offenbar ein großer Fortschritt über das Antike hinaus; allein wir erkennen zugleich, daß die eine Seite des Menschen, wenn sie zu sehr von der andern sich zu lösen strebt, in das Maß- und Schrankenlose — in den Subjectivismus — sich zu verlieren Gefahr läuft. Die neuere Zeit hat nun Maß und Gesetz zurückzuführen gestrebt und man erkennt dem „Wiederaufleben der Wissenschaften" vorzüglich dieses Verdienst zu. Da finden wir denn, daß dieses Wiederaufleben der Wissenschaften, in so weit es durch die Araber vermittelt ist, hauptsächlich von den mathematischen Wissenschaften ausgegangen ist, während die „menschliche" Seite in dem Wiederaufleben der speciell so genannten Humanitätsstudien vornehmlich vertreten wird; und so wie die mathematischen Studien vorzugsweise mit dem Aufschwunge der materiellen Seite des Lebens verwachsen sind, so haben die „Humanitätsstudien" vermittelst des Protestantismus sich so eng an die ethische Seite des Lebens angeheftet, daß sie, so lange diese nicht in Verfall geräth, keinen Untergang zu fürchten brauchen. Wir müssen demnach bei dem Fortschritte der neueren Zeit an-

erkennen, daß er beide Seiten neben einander fortgeführt hat. Dennoch besteht ein großer Unterschied vom klassischen Alterthume. Während dieses die beiden Seiten in einer natürlichen, organischen Harmonie entwickelt, gehen in der neueren Zeit jene beiden Seiten neben einander her und suchen erst die Harmonie. Bei einem solchen Verhältnisse ist es erklärlich, daß die Entwicklung der einen Seite mit der der andern nicht immer gleichen Schritt hält. Bis in das 18. Jahrhundert hinein hat die humanistische Seite einen Vorrang gehabt; in der Gegenwart steht die „natürliche" voran, wenigstens in der Geltung für das Leben. Dieselben Praktiker des Lebens, deren Geringschätzung der Mathematik Isokrates zu bekämpfen hatte, sprechen heut zu Tage mit derselben Geringschätzung über die klassischen Studien. Denn ist es nicht die fast wörtliche Uebersetzung jener Worte, welche wir oft genug in Beziehung auf die Philologie zu hören haben, daß diese Studien im gemeinen Leben auch selbst für Staatsdiener unnütz seien; ja daß man dasjenige, womit man sich als Schüler so lange abgequält habe, noch nicht einmal behalte, weil es ja doch im Leben keine Anwendung finde und für die Praxis unbrauchbar, kurz etwas durchaus unnöthiges sei? — Wenn aber schon im Alterthume, wo „Menschliches" und „Natürliches" im Ganzen in Harmonie standen, eine im damaligen gemeinen Leben weniger hervortretende Seite gering geschätzt werden konnte, wie viel mehr ist eine ähnliche, nur nach der andern Seite hin gewandte Geringschätzung in unserer Zeit erklärlich. Dem gegenüber sind die höheren Schulen verpflichtet, das Mögliche zu thun, um die Harmonie der Bildung aufrecht zu erhalten und zu fördern. Schon die Bürgerschule darf die humanistischen Elemente, soweit es ihre Stellung erlaubt, nicht fallen lassen; die Aufgabe des Gymnasiums aber ist es, jene humanistische Seite principaliter zu vertreten; und wir können und müßen es unumwunden aussprechen, daß die Gymnasialbildung dem gegenwärtigen Standpunkte der Cultur gegenüber in einem gewissen Sinne eine einseitige ist und sein soll [1]). Um so mehr aber soll das im Alterthume

---

[1]) Vgl. A. J. Hoffmann, Schulreden. 1859. S. 67.

selbst gebotene Element der anderen Seite, die Mathematik, zur Vermittelung der Harmonie beider Seiten seine bedeutungsvolle Stelle im Gymnasium behaupten. Die Mathematik bildet einen Sector in dem Kreise des eigentlichen Gymnasialunterrichts. Dieß ist um so mehr festzuhalten, da bei der jetzt üblichen methodischen Behandlungsweise dieses Unterrichtszweiges es nicht so leicht in die Augen tritt. Der mathematische Unterricht hat sich nämlich methodisch von dem philologischen emancipiert. Die Schwierigkeit des Stoffes und die Nothwendigkeit, die Mathematik schon in einer Klasse zu beginnen, welche der alten Sprachen, insbesondere des Griechischen noch nicht mächtig ist, hat dazu geführt, die antiken Quellen (den Euklid) fallen zu lassen und den Unterricht allein in der Muttersprache zu geben; daran haben sich einige, aber im Wesentlichen unerhebliche moderne Umgestaltungen des aus dem Alterthume überlieferten Stoffes geschlossen. Der mathematische Unterricht ist also stofflich mit dem Gymnasium concentrisch, methodisch aber excentrisch [1]). Daraus erklärt sich, daß der mathematische Unterricht (wofern er sich auf die reine Mathematik beschränkt) dem „Sichhineinleben in den Lebenskreis des Alterthums" mindestens ganz unschädlich ist; denn da die Mathematik zu dem Innern dieses Kreises gehört, so kann sie trotz der methodischen Emancipation jenen Kreis nicht innerlich benachtheiligen. Und daneben hat sie nun die große Bedeutung, die rechte Brücke zu bilden von der „menschlichen" Seite der Bildung zu der „natürlichen". Wie wir das Alterthum im übertragenen Sinne ein Maß für die Erkenntnis und Entwicklung des „Menschlichen" genannt haben, so ist die Mathematik im eigentlichen Sinne die Lehre von dem Maße der natürlichen Dinge. Sie hat ebenso für die Naturwissenschaft die Bedeutung, eine vorbildende, grundlegende Disciplin zu sein, wie das Antike für alles Humane. Darum ist sie ihrer pädagogischen Bedeutung nach das rechte Complement

---

[1]) Erler (Z. f. G. 1856) hat sehr recht „daß die Mathematik nicht die alten Sprachen zum Centrum haben könne." Sie ist mit ihnen zusammen das Centrum, der Kern.

zu dem Antiken. Allein jene Stellung, für das humanistische Gymnasium die Brücke zu dem „Natürlichen“ sein zu sollen, weist ihr auch ihre Schranke an. Nur die reine Mathematik gehört auf das Gymnasium, und es wäre principiell Nichts dagegen einzuwenden, wenn man die reine Mathematik vollständig dem Gymnasium zuweisen wollte. Man wird sich aus nahe liegenden Gründen auf die elementare Mathematik beschränken.

Mit diesen beiden Stücken, dem philologischen und mathematischen Unterrichte ist dann das Gymnasium seinem Wesen, seinem allgemeinsten Begriffe nach vollendet [1]). Denn wenn man diesen beiden Unterrichtszweigen eine eminente Fähigkeit der Vorbildung für beide Seiten der menschlichen Bildung beilegen muß, so kann und muß mit ihnen der Abschluß einer Stufe des Bildungsweges gemacht werden, und das Gymnasium wird recht thun, diese festmarkierte Stufe als seinen Sitz festzuhalten und principiell auf alles Weitere zu verzichten. In dieser Gestalt haben wir das reine Gymnasium d. h. diejenigen Bestandtheile, welche zu allen Zeiten und an allen Orten nothwendig sind.

Die übrigen Disciplinen des Gymnasiums können wir im Gegensatze zu den beiden genannten antiken Stücken wohl die modernen nennen. Die Mathematik nimmt jedoch nach dem oben Gesagten eine Art Mittelstellung ein; sie gehört dem Antiken und dem Modernen an; es liegt in der Natur ihrer absoluten materiellen Wahrheit und ihrer zu allen Zeiten im Wesentlichen sich gleich bleibenden formellen Darstellung, daß sie gleichsam ewig alt und ewig neu ist. Die übrigen Disciplinen dagegen sind specifisch modern, denn sowohl ihr Stoff, als ihre Form befindet sich in einer fortwährenden Fortentwicklung und Umgestaltung; sie stehen zu der Gegenwart in so

---

[1]) Nach dem Rescripte des Preuß. Ministeriums vom 24. Oct. 1837 verwirklichen die Religionslehre, die Sprachen und die Werke des klassischen Alterthums und die Mathematik vorzüglich den wesentlichen Zweck des Gymnasialunterrichts. — „Die Elemente aller gediegenen Bildung sind Grammatik, Mathematik und Religion.“ Eilers Wand. d. Leben II. S. 9. Ueber die Religion spreche ich später noch.

mannigfachen Beziehungen, daß sie den schwankenden Wogen der Zeit sich nicht entziehen können. Man beachte nur einmal, wie in der Geschichte, der deutschen Literaturgeschichte und zu einem guten Theile auch in der Geographie und den Naturwissenschaften die Ansichten und die Behandlungsweisen nach jeweiligen Zeitrichtungen, nach neuen Forschungen und Entdeckungen sich verschiedenartig gestalten, während die Mathematik und das klassische Alterthum trotz der bedeutendsten Fortschritte der Wissenschaften in objectiver Ruhe daliegen [1]). Diese modernen Disciplinen sind also an sich schon unruhige Elemente. Wenn man nun diese Elemente dennoch mit den antiken so verbinden will, daß sie principiell gleichberechtigt auf ein gemeinschaftliches Centrum der unterrichtlichen Function des Gymnasiums (die allgemeine Bildung) bezogen werden, so ist es natürlich, daß der fest gegebene Kreis des Antiken destruiert wird und daß man gleichwohl außer Stande ist aus beiden Elementen einen neuen bestimmt geschlossenen Kreis zu concentrieren. Denn da die Forderungen des Modernen in der That weit größer sind, als daß sie auf dem Gymnasium befriedigt werden könnten, so turbiert das Moderne nicht nur das Antike, sondern kommt, da man ihm einmal eine gewisse Vollendung zu geben strebt, selbst nur zu einer überspannten, ungesunden Entwicklung. Hier liegt der Grund der Zerfahrenheit und Blasiertheit unserer Jugend, soweit dieselben überhaupt der Schule zu imputieren sind. Wir würden uns also am besten stehen, wenn wir jene Disciplinen geradezu ganz von dem Gymnasium ausschließen und der Privatthätigkeit oder der Universität überlassen könnten. Allein so sicher das Antike (ich fasse darunter immer die Mathematik mit) principiell der geschlossene Kreis des Gymnasiums ist, so steht das Gymnasium doch einmal in räumlichen und zeitlichen Verhältnissen, welche praktische, d. h. in concreten

[1]) Die Engländer, welche in ihren Ausdrücken so vortrefflich den Nagel auf den Kopf zu treffen wissen, bezeichnen den Unterschied jener wesentlichen, unabänderlichen Elemente der allgemeinen Bildung von den in der Bewegung der Entwicklung befindlichen, indem sie die languages und mathematics „permanent studies" im Gegensatze zu den „progressive studies" nennen.

Verhältnissen (z. B. auch in der Nationalität) gegebene Forderungen stellen. Die Schüler sollen doch nicht in den Kreis des Alterthums gebannt werden; dieser Kreis, obgleich das Ziel der Gymnasialbildung, ist doch nicht an und für sich das Ziel der Bildung überhaupt, sondern er steht eingereiht in einen größeren Kreis der Gegenwart. Darum sind wir verpflichtet den Schülern zu zeigen, daß jenseits jener Peripherie noch Anderes liegt; kurz das Gymnasium ist durch praktische Gründe genöthigt, noch einiges seinem reinen Wesen Excentrische anzunehmen.

Nun wäre es sehr zu wünschen, daß es möglich wäre, diesen Unterschied des „Concentrischen“ und „Excentrischen“ auch äußerlich zu markieren. Es wäre das vielleicht dadurch möglich, daß man den philologischen und mathematischen Unterricht obligatorisch, den übrigen aber facultativ stellte [1]). Ich würde mich für eine solche Einrichtung entscheiden, wenn nicht die in unserer Zeit herschende Natur der Schüler — und auch der Aeltern derselben sie unzweckmäßig und gefährlich erscheinen ließe. Eine solche in das Belieben der Schüler und der Aeltern gelegte freie Disposition über die Ausbildung ist wohl nur in Zeiten rathsam, welche eine gewisse traditionelle Richtung auf eine einfache und gleichmäßige Bildung besitzen. In unsern Zeiten wird die Schule die Ausbildung der Jugend auch in den erwähnten excentrischen Gegenständen wenigstens zu leiten haben. Wenn wir demnach auch die verschiedenen Arten der Schulen principiell scharf sondern und darnach die Volksschule, die Bürger- oder Realschule und das Gymnasium in verschiedenen Anstalten ausbilden — während bekanntlich in frühreren Zeiten diese drei Anstalten mehr oder weniger verschmolzen waren — so fordern doch praktische Rücksichten, daß jede höhere Schule die Aufgabe der niederen in einer ihr entsprechenden Weise mit zu umfassen hat [2]). Das Gymnasium

---

1) Roth kl. Schriften pädag. u. biogr. Inhalts II.

2) Wäre eine jede jener drei Schulen ganz streng nach ihrem specifischen Wesen ausgebildet, so würde der Gang der schulmäßigen Bildung der sein, daß ein Schüler zuerst die Volksschule, dann die Bürgerschule, darauf das Gymnasium (natürlich nur in seinen 2 oder 3 oberen Klassen) durch-

und die höhere Bürgerschule sollen ihren Schülern auch dasjenige geben, was die Volksschule bietet, und das Gymnasium, welches den Kreis der allgemeinen Bildung, wie er auf der Bürgerschule abgeschlossen wird, freilich nicht allein, sondern in Verbindung mit der Universität sogar in weiterem und tieferem Umfange zu umfassen genöthigt ist, wird der letzteren die modernen Elemente der Bildung nicht gänzlich überlassen können. Praktische Rücksichten — ich hebe dieß nochmals besonders hervor, da gerade die Unklarheit über die Gründe der Aufgaben des Gymnasiums, das Bestreben das praktisch Nothwendige aber Accidentielle zum Principiellen, das Concrete, Zufällige, das Particuläre und Individuelle zum Idealen zu erheben, oft genug Verwirrung in pädagogische Fragen bringt — praktische Rücksichten nöthigen das Gymnasium, von jenen modernen Elementen einen gewissen Theil mit zu übernehmen. An das ursprüngliche Wesen des Gymnasiums treten also ihrem Stoffe nach excentrisch noch heran: erstens der der Volksschule entsprechende Elementarunterricht, wie er in den unteren Klassen gegeben zu werden pflegt; zweitens die der Bürgerschule eigenthümlichen modernen Elemente der Bildung, wie sie auf dem Gymnasium in den unteren Klassen begonnen und durch die oberen hindurch fortgeführt zu werden pflegen. Es sieht demnach aus, als ob wir auf diesem Wege doch wieder zu demselben Ende kämen; und dennoch liegt eben in dem Wege ein großer Unterschied. Denn nach unserer Auffassung der Sache stellt sich das Verhältnis so, daß das Gymnasium in seinen eigentlichen Bestandtheilen feststeht und daß es demnach von jenen modernen Elementen nur so viel aufnimmt, als der Rest an Zeit und Arbeitskraft, welchen das Antike mit der Mathematik übrig läßt, gestattet. Jene stofflich excentrischen Disci-

machte. An und für sich wäre ein solcher Gang gar nicht zu tadeln, er würde nur die Schulzeit um ein bis zwei Jahre verlängern Einen Gang dieser Art schlagen solche, welche nicht Gelegenheit und Mittel haben ein Gymnasium von Anfang an zu besuchen, noch jetzt oft mit dem besten Erfolge ein. Sehr oft entwickeln solche Schüler, sobald sie auf das Gymnasium kommen, eine geistige Frische und Energie, so daß sie die regelmäßigen Gymnasialschüler schnell überholen.

plinen haben also, so hoch auch ihre Bedeutung im Kreise der allgemeinen Bildung sein mag, doch niemals das Recht, das Maß der auf sie zu verwendenden Thätigkeit zu bestimmen, sie haben nur zu fragen, wie viel sie in der vom Gymnasium übrig gelassenen Zeit auszurichten vermögen; über dieses Maß geht ihre Verpflichtung nicht; was innerhalb dieses Maßes nicht erreicht werden kann, muß die Universität auf sich nehmen. Und wenn wir erwägen, wie viel schöne Zeit auf den Universitäten vergeudet zu werden pflegt, so werden wir es ihnen auch ohne Bedenken auferlegen und die Gymnasien von der fortwährenden Bedrängnis dieser überwuchernden Elemente befreien können.

Wenn ich nun in dem Vorhergehenden die übrigen Unterrichtszweige des Gymnasiums im Gegensatze zu dem klassischen Alterthume und der Mathematik excentrische genannt habe, so hat mich wohl die Opposition gegen eine jetzt übliche Vorstellung zu einem Ausdrucke verleitet, welcher streng genommen zu scharf ist. In milderer Form bezeichnet Nagel (in d. Encyclop. d. g. Unterrichtsw. S. 840) ungefähr denselben Unterschied durch: „Hauptfächer" und „Ergänzungsfächer," „Hauptstoffe" und „Nebenstoffe," der Verf. des Aufsatzes: Die norddeutsche Realschule, in Gelzers Protest. Monatsbl. 1858 S. 27 durch: „grundlegende" und „unterstützende Lehrobjecte". Ich verstehe unter jenen „excentrischen" Unterrichtsgegenständen eben diejenigen, welche den antiken Kern des Gymnasiums dahin ergänzen und unterstützen, daß er sich in den Gesammtkreis der allgemeinen Bildung einfüge. Es kann nicht meine Absicht sein, das Gymnasium in zwei Hälften zu theilen; es hat auch die „excentrischen" Unterrichtsgegenstände mit seinem Hauptwesen einheitlich zu verbinden; aber der Unterschied ist der, daß, um in dem Bilde zu bleiben [1]), diese modernen Stoffe

---

[1]) Aus dem, was ich weiter unten über die Concentration des Schülers sage, wird man übrigens erkennen, daß ich die strenge Durchführung dieses Bildes überhaupt verwerfe. Denn der Ausdruck „Concentration" mit allen daraus abgeleiteten Ausdrucksweisen ist weiter Nichts als ein Symbol, welches seinen Inhalt nicht aus seinem Begriffe selbst heraus construiert,

nicht Sectoren des Kreises bilden, sondern sich an den durch das klassische Alterthum und die Mathematik unverrückbar fest gegebenen Kern peripherisch anschließen. Man wird sie so anschließen müssen, daß sie sich an jene Kernperipherie möglichst eng anlegen und in sich wiederum so geordnet werden, daß sie von einer zweiten, aus demselben Centrum gezogenen Peripherie ebensowohl nach innen zusammengehalten, als auch nach Außen hin abgeschlossen werden. Zu diesem Zwecke ist erstens das Maß der einzelnen Stoffe, zweitens die Methode ihrer Behandlung zu bestimmen.

VII.

Die Ausführung der inneren Concentration des Gymnasiums nach dem aufgestellten Principe.

Nachdem das Gymnasium gegen außen — gegen Bürgerschule und Universität — sich richtig abgegrenzt hat, handelt es sich darum, diejenigen Elemente, welche ihm angehören, nach seinem Grundprincipe zu einer Einheit in sich — zu einem Organismus — zu verbinden. Diese innere Concentration des Gymnasiums wird, wie Alles was in die Erscheinung tritt, ihre innerlichen Lebensfunctionen und ihre äußerlichen Erscheinungsformen haben, und wir können demnach noch die äußerlichen Formen der Concentration und ihr innerliches Wesen unterscheiden. Bei den natürlichen Organismen gestalten sich nun in allen concreten Fällen die äußerlichen Formen aus dem innerlichen Wesen der Dinge heraus, obgleich auch hier schon von außen mannigfache Bedingungen die Realisation modificieren. Bei den künstlichen Institutionen des Menschenlebens aber, welche wir auch wohl Organismen nennen,

---

sondern welches nur benutzt wird, um pädagogische Begriffe zu bezeichnen, deren Richtigkeit nicht nach den logischen Formulierungen jenes symbolischen Bildes an und für sich gemessen werden kann.

geht die Realisierung in den concreten Fällen weit mehr von der Bildung der äußerlichen Formen aus. Daher ist es sogar möglich, daß solche Formen existieren ohne inneres Leben. Wenn es sich um die Gründung oder Organisation öffentlicher Schulen handelt, so gibt der Staat oder die Commüne zunächst die äußerlichen Formen; die Erfüllung derselben mit Geist und Leben ist Sache der in dieselben eintretenden Individuen. Der Staat wird selbstverständlich jene Formen schaffen nach der allgemeinen Idee von demjenigen Leben und Geiste, welcher in ihnen zur Erscheinung kommen soll. Allein jener „Geist" ist da doch zunächst eine Abstraction. Nun dürfen wir nicht verkennen, daß solche Formen, jemehr sie der ihnen zu Grunde liegenden Idee adäquat sind, bis zu einem gewissen Grade eine rückwirkende lebenbildende Kraft haben. Es ist deshalb natürlich, daß die Bemühungen um Realisation von Ideen sehr häufig im Leben als ein Ringen nach gewissen äußerlichen Formen erscheinen. Wie sehr dreht sich das politische, ja selbst das kirchliche Leben um solche äußerliche Formen! Ebenso läuft denn auch auf dem Gebiete der Pädagogik namentlich in neuerer Zeit der Streit sehr häufig auf ein Aeußerliches hinaus. Wie oft handelt es sich um die Frage, ob ein Unterrichtszweig zwei oder drei oder vier Stunden haben, ob er in dieser oder jener Klasse angesetzt werden solle und dergleichen. Der Stundenplan ist das wichtigste Stück der äußeren Form der Schule. So ist die Pädagogik denn eifrig damit beschäftigt, den rechten Stundenplan auszuarbeiten. Obgleich man dabei von allgemeinen Principien ausgeht, so setzt man doch voraus, daß, wenn die danach gefundene Form erst eingeführt ist, auch das Leben in den concreten Fällen sich danach gestalten soll. Und diese Voraussetzung ist nicht unrichtig. Je nachdem man mehr oder weniger Stunden für einen Unterrichtszweig ansetzt, wird er sich in den concreten Fällen ganz von selbst, ohne Hinzuthun theoretischer Einwirkung, verschieden gestalten. Es ist demnach allerdings von der größten Wichtigkeit, den Normalstundenplan aufzufinden; mit ihm ist die Methode des Unterrichts einem guten Theile nach von selbst gegeben, obgleich die Theorie sich dann noch bemühen wird, die jener äußeren Form

entsprechende Methode näher zu entwickeln. So werden wir denn auch in dem Folgenden auf die äußerlichen Formen ein besonderes Gewicht legen und hauptsächlich zu zeigen suchen, in welchen äußerlichen Formen die Concentration des Gymnasiums erscheinen muß.

Zuvor mache ich noch darauf aufmerksam, daß ich sage: Concentration des Gymnasiums, und damit dem in der gegenwärtigen Pädagogik herschenden Begriffe von der „Concentration" absichtlich entgegentrete. Es scheint mir nämlich ein Fehler von übelen Folgen zu sein, daß man diesen Begriff auf die Concentration des Unterrichts beschränkt hat. Das Gymnasium fällt allerdings unter das Genus der Unterrichtsanstalten. Aber so wenig es auch intendiert, die gesammte Erziehung der Schüler mit unter seine Leitung zu nehmen, wie die Erziehungsanstalten, so wenig geht es, wie die meisten Fachschulen, in der bloßen Thätigkeit des Unterrichtens auf. Es nimmt eine Mittelstellung ein, nach welcher es sich als „Bildungsanstalt" bezeichnen läßt. Nun soll diese Bildung allerdings hauptsächlich durch den Unterricht vermittelt werden; allein wir dürfen doch nicht vergessen, daß es auch noch andere der Schule angehörige Elemente sind, welche die Bildung erwirken. Die Disciplin bildet ein wesentliches Element der Schule. Ja in dem Verhältnisse der Lehrer zu den Schülern und der Schüler untereinander liegen noch ethische Momente, welche eine intensive Bildungskraft haben, die oft über die des Unterrichts hinausgeht oder denselben wesentlich ergänzt. Betrachtet man also das Gymnasium als einen „Organismus" und spricht von einer „organischen Concentration," so darf man diese Seiten nicht außer Betracht lassen. Beschränkt man sich auf die Idee der Concentration des Unterrichts, so ist das eine einseitige Auffassung der Sache. Daher ist es denn gekommen, daß man über dem Bestreben nach der Concentration des Stoffes und der Methode andere Factoren des ganzen Organismus übersehen oder nur sehr nebenbei berücksichtigt hat.

Es sind drei Factoren [1]), welche die Schule bilden: 1) der

---

[1]) Vgl. Kiene Z. f. G. 1857 S. 113.

Lehrstoff, 2) die Lehrkraft, 3) die Lernkraft. Es liegt auf der Hand, daß der dritte Factor, der Schüler, der Zweck des ersten und zweiten ist, und man hätte statt nach der Concentration des Stoffes zu suchen vielmehr von der Frage ausgehen sollen: Wie ist es zu machen, daß der Schüler sich concentriere? Dies wird allerdings durch eine gute Concentration des Lehrstoffes und der Lehrkraft geschehen; aber es liegt in dem Ausgangspunkte doch ein Bedeutendes. Geht man von dem dritten Factor aus, so ist die erste natürliche Frage: Was haben wir für Schüler? Die gegenwärtige Pädagogik aber steift sich merkwürdiger Weise darauf, diesen factischen Ausgangspunkt möglichst zu ignorieren. Sie ignoriert die Existenz der Bürgerschule, sie will sogar die Existenz der Universität ignorieren, sie will das Gymnasium ohne Rücksicht auf gegebene Verhältnisse gleichsam a priori construieren. Daher kommt es denn, daß die Definitionen, welche man vom Gymnasium gibt, eine solche Weite annehmen, daß sie mehr für die Schule überhaupt passen. Daher kommt es, daß man gerade die ethische Seite der Schule über den unterrichtlichen Functionen vernachläßigt; denn das Ethische schließt sich in der Erziehung weit enger an die Qualität des Individuums an als das Epistematische. Man meint damit auszukommen, zu bestimmen, wie die Lehrer unterrichten sollen, ohne ernstlich zu fragen, wie sie sein sollen.

Wir haben dem Gymnasium seine bestimmte Stellung im Leben angewiesen und werden von da aus seine innere Concentration, wie sie sich in seinen drei Factoren gestalten muß, näher betrachten. Wenn wir dabei gleichwohl die Reihenfolge beobachten, daß wir mit der Concentration des Lehrstoffes beginnen, so haben wir doch schon die Qualität der Schüler festgestellt und werden es im Auge behalten, daß die Concentrationen jener drei Factoren sich gegenseitig decken müssen.

A.

Die Concentration des Lehrstoffes.

Bei der Concentration des Lehrstoffes werden wir die äußerliche und innerliche Seite zu unterscheiden haben. Die

äußerliche besteht darin, daß der für das Gymnasium im Allgemeinen abgegränzte Lehrstoff in das richtige quantitative Verhältnis seiner Theile gesetzt wird. Für diese quantitative Bestimmung ist das einfachste äußerliche Maß die Stundenzahl. Wir handeln also erstens von dem Normalstundenplane des Gymnasiums. Alsdann aber sind diese geordneten Stofftheile auch in ein innerliches Verhältnis zu setzen. Dies geschieht durch die Methode des Unterrichts. Nun wird freilich die Methode von der Lehrkraft gehandhabt; allein einem großen Theile nach liegt die Bestimmung der Methode doch nicht in dem Lehrer, sondern in dem Stoffe selbst. Der Lehrer bringt ja auch einen großen Theil des Stoffes in den Unterricht. Aber so gut wie er seine Thätigkeit in dieser Beziehung unter gegebene Normen zu stellen hat, ebenso gut ist ihm die Methode bis zu einem gewissen Grade durch den Stoff bestimmt. Wir werden also in dem zweiten Theile, welcher von der Concentration der Methode handelt, über diejenigen methodischen Grundsätze sprechen, welche in dem Stoffe gegeben sind.

§. 1. Der Normalstundenplan.

Bei dem gegenwärtigen Standpunkte der Pädagogik läßt man sich den Stoff von dem Begriffe der allgemeinen Bildung her direct zutragen; man geht davon aus, die einzelnen Disciplinen, wie besonders Geschichte und Geographie, deutsche Sprache und Literatur dem idealen Postulate nach in ihrem ganzen Umfange dem Gymnasium zur Aufgabe zu stellen und sucht dann nur, durch die physische Nothwendigkeit gezwungen, jene Wissenschaften vermittelst der methodischen Kunst der Concentration für das Gymnasium traitabel zu machen. Man steht auf dem Fuße, daß man vermittelst jener methodischen Kunst von dem Ganzen eines Stoffes so viel als irgend möglich zu überwältigen sucht. Sehr beliebt ist deshalb das „Uebersichtgeben.“ Daß das Nichts weiter ist als ein sublimierter Encyclopädismus, liegt auf der Hand. Nicht so ist zu fragen: Welche Stoffmengen erfordert die allgemeine Bildung? sondern: Welche Stoffmengen erfordert eine Schule, welche jene bestimmte Stellung im Leben einnimmt, die wir dem Gymnasium zuweisen

müssen? Da ergibt sich nun, daß das Gymnasium das klassische Alterthum und die Mathematik, insoweit diese nicht Fachstudien sondern allgemein bildende Humanitätsstudien [1]) sind, ganz überwältigen soll; alle übrigen Unterrichtszweige dagegen werden auf dem Gymnasium nicht absolviert, sondern soweit sie einer weiteren schulmäßigen Tradition bedürfen, der Universität und der Privatthätigkeit überlassen. Es frägt sich also, wie viel von diesen Disciplinen das Gymnasium zu übernehmen hat.

Ich bemerke gleich hier, daß von einer methodischen Concentration gar nicht eher die Rede sein kann, ehe nicht das Quantum des zu concentrierenden Stoffes einigermaßen seine Grenze gefunden hat. Wunderbarer Weise hat man nicht selten den umgekehrten Weg eingeschlagen, daß man zuerst die rechte Methode des Unterrichts gewinnen und danach seine Quantität, die Stundenzahl feststellen wollte. Aber die Methode muß immer erst wissen, was und wie viel sie lehren soll und danach ist sie mit Rücksicht auf die lernenden Individuen zu gestalten. Die Methode an und für sich bietet gar keinen Halt für die Bestimmung des Stoffes. Die Methode kann jeden Stoff mit jedem Schüler tractieren. Man erinnere sich nur, daß es vermittelst der „Denkübungen" in unsern Zeiten möglich gewesen ist, Philosophie in den Dorfschulen zu treiben. Dieses übermäßige Vertrauen auf die Methode ist es gerade, welches unsre Volksschulen mit Stoff überhäuft hat, und die Gymnasien haben nicht weniger unter diesem pädagogischen Irrthume gelitten. Wir haben also wohl guten Grund, zuerst ohne alle Rücksicht auf Methode die Frage zu stellen, was und wie viel von denjenigen Stoffen das Gymnasium überliefern soll, welche nicht ganz überliefert werden sollen.

Dieses Quantum kann nicht aus jenen Stoffen selbst heraus bestimmt werden; es würde möglich sein, wenn sich in der Geschichte, der deutschen Literaturgeschichte, der Geographie und den Naturwissenschaften ein elementarer Theil in einer ähnlichen Weise stofflich absondern ließe wie in der Mathematik.

---

1) Näheres über diesen Unterschied weiter unten.

Da sich ein solcher Abschnitt nicht darbietet, so müssen wir von einer anderen Seite her eine Bestimmung suchen. Vielleicht könnte sie von der Universität gegeben werden, indem diese bestimmte, welche Kenntnisse sie vorauszusetzen wünschte. Allein theils ist die Universität nicht in der Situation, um zu einer solchen berechtigt zu sein, theils kann das Gymnasium nicht allein in einer so äußerlichen Weise sich seine Ziele setzen lassen. Die Ansprüche der Universität sind sehr wohl zu berücksichtigen, aber die Ansprüche des Gymnasiums ihnen auch entgegenzuhalten. Wir müssen also wohl zunächst rein nach dem Wesen des Gymnasiums jene Bestimmung machen. Das Gymnasium ist nach dem oben Gesagten die griechisch-lateinische Humanitätsschule; es nimmt als nothwendiges Complement die Mathematik mit etwa 4 Stunden zu sich; ziehen wir nun diese 4 Stunden und 2 Stunden Religionsunterricht, welche selbstverständlich anzusetzen sind, von der üblichen Gesammtzahl (30 bis 32) ab, so bleiben 24 bis 26 Stunden übrig. Da es nun die Aufgabe des Gymnasiums ist, das klassische Humanitätsstudium zu absolvieren, so würden jene 24 wöchentlichen Stunden in den oberen Klassen wohl dazu ausreichen, aber noch keineswegs einen Ueberfluß an Zeit gewähren. Wollten wir also mit derselben Schärfe auf der vollständigen Erfüllung unsrer principiellen Forderung bestehen, wie etwa die Mathematiker die Absolvierung der ganzen reinen Mathematik fordern könnten, so würden wir von jenen 24 Stunden gar keine mehr abgeben können. Laien und Halbphilologen wird eine solche Forderung freilich exorbitant erscheinen, allein Diejenigen, welche den Werth der klassischen Studien und das Maß der Arbeitskraft, welche darauf zu verwenden ist, hinreichend und ohne Vorurtheil zu schätzen wissen, werden zugestehen, daß täglich 4 Stunden mit philologischem Unterrichte in den oberen Klassen zu füllen und zwar zum größten Nutzen für die Bildung der Schüler zu füllen, uns nicht nur keine Schwierigkeit machen, sondern erst eine rechte Befriedigung gewähren würde, um so mehr, wenn mit dem Gymnasium dieses Studium nach unserem Grundsatze vollständig absolviert werden soll. Denn täglich je eine Stunde auf einen griechischen und lateinischen Dichter

und Prosaiker zu verwenden ist schon nicht des Guten zu viel; wenn davon aber abzuziehen sind die lateinische und griechische Grammatik, die Durchnahme der lateinischen und griechischen Exercitia und der lateinischen Aufsätze, lateinische Rede- und Disputationsübungen, prosodische Uebungen, dann die alte Geschichte nnd Geographie, so bleibt für die Lectüre eine Stundenzahl übrig, welche keineswegs an und für sich übermäßig genannt werden kann. Eine solche Ansicht der Sache muß man nur erst einmal festhalten, um im Gegensatze zu der üblichen Generalisierung des Gymnasiums zu einer allgemeinen Schule der Bildung überhaupt die principielle Rechtlosigkeit der übrigen Disciplinen dem Wesen des Gymnasiums gegenüber zu erkennen. Alsdann wird man es als eine genügende Concession an die Forderungen des praktischen Lebens oder der modernen allgemeinen Bildung anerkennen, wenn das Gymnasium bereit ist, jeder Disciplin, welche im Kreise der allgemeinen Bildung eine hervorragende Stelle einnimmt, einen Platz zu gewähren; man wird es aber gleichfalls billigen, wenn dieser Platz nicht über das Minimum von Raum hinausgeht, welches zum Betriebe eines Unterrichtszweiges nöthig ist, nämlich zwei Stunden.

Wenn wir nun außer den 4 mathematischen und 2 Religionsstunden dem Deutschen, der Geschichte, der Naturwissenschaft, dem Französischen, dem Englischen je 2 Stunden zugestehen, so bleiben von der höchsten Zahl der wöchentlichen Stunden (32) für den philologischen Unterricht 16 Stunden übrig. Ich habe es als eine Bestätigung der Richtigkeit meiner Auffassung der Sache angesehen, daß die Pläne des Preußischen Ministeriums und des Ober-Schulrath Kohlrausch dieselbe Zahl angesetzt haben, so wie ich andrerseits von meinem Standpunkte aus jene Pläne so sehr hochschätze, weil sie in dem Hauptstücke das Richtige feststellen, weil sie gewissermaßen den Körper des Gymnasiums wieder sicherer consolidieren. Gemäß dieser in den oberen Klassen feststehenden Stundenzahl ist dann der Unterricht in den unteren Klassen ziemlich leicht zu normieren. Da die Erlernung der beiden klassischen Sprachen eine successive sein muß, so gewinnen wir in Quinta und Sexta Raum

durch Wegfall des Griechischen; da ferner die neueren Sprachen erst in Secunda und Tertia begonnen werden, so gewinnen wir wiederum in Tertia 2, in den übrigen Klassen 4 Stunden, so daß die Vertheilung der Stunden nach den Rubriken: Alte Sprachen und andere Unterrichtsgegenstände Folgende sein wird:

	I	II	III	IV	V	VI	Sma:
Alte Sprachen:	16	16	16	16	10	6	80
Anderer Unter.:	16	16	16	16	22	26	112

Ich füge sogleich eine ähnliche Zusammenstellung des lateinischen und des übrigen Unterrichts in einer höheren Bürgerschule hinzu, wie meiner Meinung nach das Verhältnis gestellt werden muß. Auf Vorbereitungsklassen ist bei beiden Schulen keine Rücksicht genommen [1]).

	1ste	2te	3te	4te	5te Kl.	Sma:
Latein:	2	4	6	6	6	26
Andrer Unter.:	30	28	26	26	26	136

Hieraus zeigt sich, daß das Gymnasium seinen eigentlichen Charakter erst von IV. an vollständig hervortreten läßt, daß es dagegen in VI. mit der 5ten Klasse der höheren Bürgerschule in seinem Stundenplane übereinstimmt. Es wird demnach in VI. von einer Concentration des Unterrichts in dem klassischen Alterthume nicht wohl die Rede sein können, vielmehr wird, übereinstimmend mit der Bürgerschule, hier das Deutsche den Mittelpunkt bilden, oder überhaupt von einem Centrum des Unterrichts noch nicht die Rede sein können, da sich der Unterrichtsstoff in VI. noch nicht hinlänglich differenziert hat. Auch der Plan des Preußischen Ministeriums zieht die lateinischen und deutschen Stunden zusammen, setzt aber (charakteristisch für das constituierende Gymnasialprincip!) 10 für Latein, 2 für Deutsch an. Die Praxis wird freilich schon zu dem Richtigen hindrängen.

Die V. gibt sich durch die große Stundenzahl des Latein

---

[1]) Die normale Gestalt der Bürgerschule ist, wenn man den nämlichen Anfangspunkt wie bei dem Gymnasium setzt, die von 5 Klassen. Eine Vermehrung derselben kann nur nach unten gehen. Schüler, welche noch über ihr 16–17tes Jahr (als Durchschnittsalter, wie auf dem Gymnasium das 18—19te) hinaus Schulbildung suchen, müssen eine Fachschule verlangen. Vgl. oben S. 53.

sofort als Vorklasse des Gymnasiums zu erkennen; gleichwohl überwiegt im Ganzen noch der übrige Unterricht. Diese Klasse nimmt also eine gewisse Mittelstellung ein.

Dieser Umstand nun, daß die VI. gänzlich, die V. großentheils in dem äußerlichen Stundenplane mit den beiden entsprechenden Klassen einer höheren Bürgerschule übereinstimmt, hat zu der Vorstellung eines „gemeinschaftlichen Unterbaues" beider Schulen geführt. Mit der VI. läßt sich das wohl machen, aber die Quinta bereitet schon große Verlegenheiten, so scheinbar leicht zwischen den beiden Verhältnissen 10: 22 und 6: 26 sich das Mittel 8: 24 herzustellen scheint. Es kommt nämlich hier weit weniger auf die Zahl der Stunden an: ob eine Quinta 10 oder 8 lateinische Stunden, eine 4te Klasse der höheren Bürgerschule 4 oder 6 französische Stunden hat, ist an und für sich nicht erheblich. Allein von Seiten des Gymnasiums wird in jener Klasse dem Lateinischen eine hervorragende Bedeutung gegeben und demzufolge an die Arbeitskraft der Schüler eine potenzierte Forderung gestellt; es beginnt hier die Concentration auf das Antike, welche auch die modernen Unterrichtszweige (Deutsch, Geschichte) irgendwie mit erfassen wird. Dagegen wird von Seiten der höheren Bürgerschule schon in dieser Klasse eine stärkere Hervorhebung des Modernen verlangt; das Französische muß begonnen werden, und zwar mit Ernst und Kraft, das Rechnen muß zu einer größeren Fertigkeit geführt werden u. s. w. Nun kann es nicht anders sein, als daß die Forderungen in einer vereinigten Klasse vielfach sich entgegenwirken, es müssen ihnen beiden die Spitzen abgebrochen werden, damit sie sich vertragen, kurz die ganze Klasse muß gewissermaßen discentriert werden, um beiden Seiten so ziemlich zu genügen; man knappt hier und da eine Stunde ab, um auf einer anderen Seite wenigstens eine nothdürftige Befriedigung zu gewähren. Es entspringen daraus manche praktische Verlegenheiten, insbesondere bei den Locationen und Versetzungen in eine andere Klasse. Der öfter gemachte Versuch, durch einzelne „Parallelstunden" die beiden verschiedenen Seiten mehr zu befriedigen, schärft nicht nur den inneren Dualismus in dem übrigen Unterrichte, sondern bringt ihn sogar in die Disciplin

hinein. Sollen einmal die Sexta und Quinta (oder bei noch kleineren Gymnasien auch die Quarta) einen Unterbau für zwei Anstalten bilden, so wird es viel gerathener sein, auch diese Klassen rein für irgend eine der beiden Seiten auszubilden, entweder als reine Gymnasialklassen, oder als Klassen einer höheren Bürgerschule. Es frägt sich, welcher von beiden der Vorzug zu geben ist? Für die VI. ergibt sich kein Unterschied. Stellen wir aber in die oben gemachte Zusammenstellung des Latein und des übrigen Unterrichts in einer Bürgerschule eine Gymnasialquinta als 4te Klasse mit 10: 22, so erkennt man deutlich, daß der Unterrichtsgang durch ein solches Verhältnis turbiert werden muß, während eine 4te Klasse der höheren Bürgerschule mit 6: 26, als Gymnasialquinta hingestellt, im Lateinischen nur einen Mangel mit sich führt, welcher sich in vier folgenden Klassen sicher ausgleichen läßt. Die Bürgerschule, deren Zeit überhaupt kürzer gemessen ist, deren Schüler sogar oft aus der 2ten Klasse abgehen, kann eine solche Störung weit weniger vertragen. Aus diesem Grunde bin ich der Meinung, daß ein „gemeinschaftlicher Unterbau" rein nach dem Interesse der Bürgerschule einzurichten ist. Das Gymnasium leidet darunter ein wenig, ohne Zweifel; allein wenn einmal äußere Gründe keine vollkommene Gestaltung beider Anstalten gestatten, so ist das Gymnasium mit seiner längeren Zeit, mit seiner schärferen Concentration weit eher im Stande einen solchen Schaden wieder gut zu machen; es muß ihn also auch bereitwillig auf sich nehmen.

Ich komme absichtlich, wo sich die Gelegenheit bietet, auf das Verhältnis der Bürgerschule und des Gymnasiums zurück, da, wie gesagt, die richtige Sonderung beider die Grundlage eines sicheren Fortschrittes ist. Jede unreine Mischung dieser beiden ist auf das Entschiedenste zu verwerfen. Ich habe deshalb in dem Folgenden auch nur das reine Gymnasium im Auge und stelle den nach meinen Principien gebildeten Normalstundenplan hier gleichvollständig auf, um ihn dann in seinen einzelnen Theilen, so weit es nöthig scheint, zu rechtfertigen. Manches darf ich dabei wohl als selbstverständlich voraussetzen.

	I	II	III	IV	V	VI	Summa:
Latein	10	10	10	10	10	6	56
Griechisch	6	6	6	6	—	—	24
Mathematik	4	4	4	4	4	6	26
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutsch	2	2	2	2	4	6	18
Geschichte	2	2	2	2	2	2	12
Geographie	—	—	2	2	2	2	8
Naturwissenschaften	2	2	2	—[1]	2	2	10
Hebräisch [2]	[2]	[2]	—	—	—	—	[4]
Französisch	2	2	2	—	—	—	6
Englisch	2	2	—	—	—	—	4
Schreiben	—	—	—	—	2	2	4
Singen oder Zeichnen [2]	—	—	—	2	2	2	6
Nachhülfe- resp. Strafstunden	—	—	—	2	2	2	6
	32	32	32	32	32	32	196

Die Zahl der Wochenstunden ist auf 32 gesetzt und damit auf das Maximum, welches man der Jugend auferlegen darf. Aller Unterricht, welcher sei es aus praktischen Gründen oder aus principiellen zum Gymnasium gehört, muß innerhalb dieser Zeit untergebracht werden, also auch das Hebräische, Singen und Zeichnen. (Das Turnen gehört nicht in den Lehrplan. Es ist sehr zu wünschen, daß unsre städtische Jugend turne; aber dafür zu sorgen ist Sache der Aeltern, nicht der Schule. Wenn die Schule eine Beaufsichtigung übernimmt, so thut sie ein Uebriges.) Wenn man berücksichtigt, daß sehr

[1]) Der naturwissenschaftliche Unterricht in IV fällt mit der Geographie zusammen.

[2]) Das Hebräische ist für diejenigen Schüler, welche Theologie studieren wollen, angesetzt. Diese können deshalb an dem naturwissenschaftlichen Unterrichte in I und II nicht theilnehmen. Näheres darüber in dem Anhange über den naturwissenschaftlichen Unterricht. Auch über Zeichnen und Singen siehe den betreffenden Anhang.

viele Schüler noch irgend welchen Privatunterricht nehmen, sei es zur Nachhülfe oder zur Befriedigung von Neigungen oder Wünschen der Aeltern, in der Musik, im Tanzen, Papparbeiten u. dgl., auch Turnen, Schwimmen, Reiten gehört hierher, — wenn man bedenkt, daß diese Dinge nicht ohne Weiteres als „Erholungen" angerechnet werden dürfen, da ihnen als Unterricht die Hauptbedingung der Erholung, die volle Freiheit, fehlt, da die Zeit dadurch zuweilen zerrissen, körperliche Ermüdung und geistige Zerstreuung leicht in Zeiträume fallen, welche schon sehr beschränkt sind; so wird man erkennen, daß es eine Gewissenssache der Schule ist, nicht über ein herkömmliches, vollgemessenes Maß hinauszugehen. Wir lassen uns in diesem Stücke gar leicht durch die Leistungsfähigkeit der Jugend täuschen. Meint doch sogar ein pädagogischer Arzt (Dr. Schreber, Ein ärztlicher Blick in das Schulleben, Lpz. 1858) daß für normal erzogene und behandelte Kinder das Maß der Gesammtmasse der Unterrichtsgegenstände mit dem durchschnittlichen Maßstabe der Leistungsfähigkeit verglichen bei weitem noch nicht ein übervolles zu nennen sei. „Ich glaube vielmehr, setzt er hinzu, daß die Zahl der einzelnen Unterrichtsgegenstände, — wenn vor Allen das Gleichgewicht der körperlichen Kräfte durch angemessenen Gebrauch derselben und durch richtige Zeiteintheilung zwischen körperlicher und geistiger Anstrengung und Erholung besser erhalten wird — noch immer bedeutend vermehrt werden könnte (natürlich insoweit es unbeschadet der Gründlichkeit geschehen kann) ohne das gesundheitliche Gedeihen der Jugend im Geringsten zu beeinträchtigen." Es ist dieses ärztliche Urtheil sehr erfreulich der übertriebenen Zärtlichkeit unsrer Zeit gegenüber. Aber ich möchte doch empfehlen, es nur mit großer Vorsicht zur Anwendung zu bringen. Die Jugend hat eine ungemeine Schnellkraft zu genießen und zu arbeiten, ihre Kräfte sind physisch und geistig bald recreiert; aber diese Eigenschaft darf nicht der Maßstab für uns sein; denn wenn sie in der Jugend zu stark ausgenutzt wird, so ist die Folge ein zu frühes körperliches und geistiges Altern. Leider haben wir diese Erfahrung schon gemacht. Es ist eine allgemeine Klage, daß unsre Jugend „ermattet, abgetrieben,

schlaff, ohne rechte Lust zur freien Selbstthätigkeit" aus den Gymnasien komme. Es scheint diese traurige Erscheinung in den letzten Zeiten sogar noch zugenommen zu haben. Es ist schwer, die Gründe einer solchen Erscheinung allseitig zu erkennen und darzulegen; es ist ungerecht, der Schule allein die Schuld aufzubürden; aber gleichwohl ist nicht zu leugnen, daß sie ihr Theil dazu beiträgt und daß vielleicht gerade durch die höhere wissenschaftliche und pädagogische Ausbildung des Lehrerstandes die „Ueberladung" des Schülers erst recht gestiegen ist [1]). In Folge der allgemeineren methodischen Geschicklichkeit und des pädagogischen Eifers im Lehrerstande und der durchgreifenderen Controle seiner Thätigkeit werden weit schärfere Forderungen von aufgelegter Arbeit an den Schüler gestellt, er wird weit strenger in der Art seiner Thätigkeit geleitet und gezügelt. Bei allen Vortheilen, die das bringt, hat doch die Selbstthätigkeit dadurch Einbuße gelitten. Die Lehrer sind jedoch um so weniger allein für jene „Ueberladung" verantwortlich zu machen, da die Forderungen einer gesteigerten Ausbildung von den Fortschritten des Lebens und der Wissenschaften herrühren. Der Uebelstand hat aber hauptsächlich darin seinen Grund, daß, wie schon oben gezeigt ist, die Gymnasien sich alle jene Forderungen auch selbst aufgebürdet haben. Unter Voraussetzung der Concentration gegen Außen wird man den Kreis der Zeit, welche das Gymnasium bedarf, auf das Maximum von 32 Stunden beschränken können. Und wenn das geschehen kann, so thun wir Unrecht, auch nur eine Stunde über das geziemende Maß anzusetzen und dadurch jenes Unheil zu fördern. Ich halte es sogar für eine Sache von großer sittlicher Bedeutung, daß der Schüler zwei Nachmittage der Woche ganz zu seiner freien Disposition hat. Die unglücklichen Stunden am Mittwoch und Sonnabend Nachmittag

---

1) Es ist bekannt, wie namentlich von den Ueberbleibseln einer früheren Generation des Lehrerstandes manche Stunden sehr con amore betrieben wurden. Der Tod eines alten schwachen Lehrers wurde einst von den Schülern mit den Worten beklagt: „Nun ist doch alle Gemüthlichkeit und aller Humor von der Schule weg."

von 1—2 sind im Sommer eine Qual und im Winter verkürzen sie die wenigen Tagesstunden, welche zur Bewegung im Freien geeignet sind. Sie sollten von der Staatsbehörde verboten werden. Es ist sehr zu loben, daß der Lehrplan des Preußischen Ministeriums die Zahl der Stunden auf 30 festsetzt und damit für Hebräisch und Gesang zwei Stunden übrig läßt. Ich habe diese zwei Stunden gleich in den Lehrplan mit hineingezogen und sie in den unteren Klassen bezeichnet als „Nachhülfe und Strafstunden.“ Eine weitere Rechtfertigung dieser Neuerung gebe ich in einem Anhange.

Die bezeichnete Vertheilung der 32 Wochenstunden auf die verschiedenen Unterrichtsfächer ist als eine normale anzusehen. Ich stelle mir vor, daß ein von einer Oberbehörde gegebener Normalplan jene Gestalt haben müsse [2]). Es liegt im Begriffe dieser Norm, daß sie diejenige äußere Form aufstellt, welche dem Ideale des inneren Wesens am vollkommensten entspricht, wobei natürlich vorauszusetzen ist, daß alle Verhältnisse, alle Factoren der Schule regelrecht und gut sind. Es liegt im Begriffe einer solchen Norm, daß ihre Ansätze generalisiert sind. Dieser Umstand tritt bei meinem Plane durch die gleichmäßigen geraden Zahlen der Unterrichtsstunden in die Augen. Ich glaube jede ungerade Zahl in einem Stundenplane

---

[1]) Vgl. den Antrag Roths in den Verhandl. der pädag. Sect. der 16. Philologenversf. (Z. f. G. 1857 S. 150). „Ein freierer Spielraum wird dem Lehrer dadurch gewährt, daß die bestehenden Lehrpläne nur als allgemeine Grundlage anerkannt, die Vorsteher und Lehrerconvente aber ermächtigt werden, in der Anwendung derselben diejenigen Modificationen eintreten zu lassen, welche von localen, zeitweiligen und persönlichen Bedürfnissen geboten werden.“ — Es ist die Haupttendenz dieses Abschnittes, dahin mitzuwirken, daß der gewissermaßen abstracte Lehrplan in diesem Sinne von der theoretischen Pädagogik ausgearbeitet und von den administrativen Schulbehörden aufgestellt werde. Die Rügen, welche die Nichtbefolgung des Lehrplans des Preußischen Ministeriums von 1856 vielfach findet, scheinen, wenn auch theilweis wohlbegründet, doch noch auf dem Gedanken zu beruhen, daß die gesetzliche Norm à tout prix befolgt werden müsse, und daß die Norm schon an und für sich das Gute in sich trage.

auf irgend einen Particularismus oder Individualismus zurückführen und deshalb als nicht in eine Norm gehörig bezeichnen zu dürfen. Dieser Individualismus hüllt sich gewöhnlich in ein allgemeines Gewand, indem er die Bedeutung gewisser Theile eines Unterrichts-Objectes im Kreise der allgemeinen Bildung hervorhebt und damit mehr Unterrichtszeit zu erobern sucht. Nun glaube ich aber, daß die pädagogischen Debatten in Schrift und Rede hinlänglich klar herausgestellt haben, daß eine in das Detail weiter eingehende Abwägung des Unterrichtsstoffes und der Versuch, dem entsprechend die Stundenzahl zu bestimmen, niemals zu einer allgemeineren Uebereinstimmung führen kann; und wenn von staatlicher Seite in dieser Weise eine Norm aufgestellt wird, so wird sie höchstens den Vorzug haben können, die Majorität auf ihrer Seite zu sehen. Ich will nicht in Abrede stellen, daß eine Behörde in den meisten Fällen wohlthut, sich lieber an solche äußeren Stützen zu halten, als an scharf durchgeführte Principien. Allein das muß ich tadeln, wenn die Pädagogik bei ihren allgemeinen Fragen entweder von solchen detaillierten Bestimmungen ausgeht oder danach strebt, auf Detailbestimmungen solcher Art theoretisch hinzuführen. Ich behaupte, daß es nicht möglich ist, das Ziel eines einzelnen Unterrichtszweiges für je 3 Stunden in einigen Klassen im Allgemeinen so festzustellen, daß sich dasselbe nicht auch in je 2 Stunden erreichen ließe. Eine erkennbare und ausführbare Differenz wird sich erst ergeben bei einem Unterschiede von 2 und 4 Stunden. Nun wird man oft genug wahrnehmen können, daß bei dem Ansatze von 3 Stunden die Aufgabe so gestellt ist, daß eine befriedigende Lösung 4 Stunden verlangen würde und daß nur die Noth eine Beschränkung auferlegt. Die Folge davon ist dann, daß das für 4 Stunden gemessene Pensum in den drei Stunden nur nothdürftig absolviert werden kann. Hier liegt zu einem guten Theile der Grund der beklagten Systematisierungssucht der Lehrer, der Hohlheit und Unfertigkeit der Gymnasialjugend. Die dritte Stunde bringt „das leere Stroh,“ weil erst eine vierte Stunde im Stande sein würde, eine gesunde Frucht anzusetzen. Deshalb muß es fruchtlos sein, wenn auf allgemein theoretischen,

principiellen Boden darüber disputiert wird, ob ein Unterrichtsgegenstand 2 oder 3 Stunden in irgend einer oder einigen Klassen haben solle. Erst eine Differenz von 2 oder 4 Stunden würde die äußerliche Darstellung einer faßlichen Differenz der Aufgabe sein. Will man also einen Normalstundenplan aufstellen, welcher ein äußerliches Bild der Aufgaben der verschiedenen Unterrichtszweige gibt, so darf man nicht solche schwankenden Zwischenzahlen setzen, welche nur ein unbestimmtes plus oder minus darstellen.

Etwas anderes ist es aber, wenn es sich darum handelt, einen Normalplan unter gegebenen Verhältnissen zur Ausführung zu bringen. So sehr es da zu wünschen steht, daß die Verhältnisse so sein möchten, daß die Norm eine reine Ausführung fände, so können doch individuelle Gründe dem entgegenstehen. Da ich ein reines Gymnasium voraussetze, so werden es insbesondere die Individualitäten der Lehrer sein, welche möglicherweise eine Abweichung von der Norm räthlich machen. Das große Uebergewicht, welches alle Gymnasien den alten Sprachen zugestehen, hat, wie schon gesagt, nur darin seinen Grund, daß das Alterthum, als ein Gesammt-Lebenskreis, für die meisten Seiten der Bildung den Werth einer vorbildenden Kraft hat. Dieß ist insbesondere auch für die ästhetische, stilistische und historische Bildung der Fall. Dieser Umstand macht es möglich, auf dem Gymnasium mit je 2 deutschen und geschichtlichen Stunden auszukommen. Allein wenngleich jene vorbildende Kraft schon in dem Stoffe des philologischen Unterrichts liegt, so hängt es doch von der Geschicklichkeit des Lehrers ab, ob die verschiedenen Seiten jener Kraft auch zur vollen Wirksamkeit kommen sollen. Es ist sehr wohl möglich, daß z. B. die rein sprachliche Seite so sehr cultiviert wird, daß die ästhetische oder historische darunter leidet; ja das Stilistische kann so sehr in dem specifisch Antiken stecken bleiben, kann so sehr auf bloß äußerliche, gedächtnismäßige Fertigkeit gerichtet sein, daß auch in dieser Beziehung die allgemeine vorbildende Kraft nicht recht zur Wirkung kömmt. Wenn in solcher Weise das antike Element durch Schuld eines Individuums denjenigen Voraussetzungen nicht hinlänglich entspricht,

welche an dasselbe gestellt werden, so wird es sich eine Beschränkung gefallen lassen und der entsprechenden Disciplin eine Erweiterung gestattet werden müssen. Zu diesen Rücksichten auf Individualitäten rechne ich auch diejenigen, welche etwa auf die Schwäche des Alters oder der Gesundheit eines Lehrers zu nehmen sind. Auf diesem Wege könnten im concreten Falle für Deutsch oder Geschichte in den oberen Klassen etwa 3 Stunden angesetzt werden. Es versteht sich von selbst, daß die Leitung solcher Modificationen in der Hand der Oberbehörde liegt, welche eine Kenntnis der Individualitäten haben muß und nach Maßgabe dieser Kenntnis bei Anstellungen und Versetzungen verfahren wird. Eine „Fluctuation," wie mein College Volckmar Z. f. G. 1857 S. 807 meint, ist dabei nicht wohl zu befürchten. Denn die Modificationen jener Art können nur die oberen Klassen treffen, in denen der Wechsel der Lehrer doch nur ein geringer zu sein pflegt; die unteren Klassen sind bestimmter an ihre Ansätze gebunden. An den jungen Lehrer aber ist bei seinem Eintritte die Forderung der Unterordnung seiner Persönlichkeit wohl noch in einem höheren Grade zu stellen, als es gewöhnlich zu geschehen scheint; seine lehrerische Individualität muß sich erst unter diesen Schranken herausbilden und als consolidiert erweisen, ehe sie eine Berücksichtigung in Anspruch nehmen darf.

Nun ist es sehr wohl möglich, daß zu Zeiten gewisse individuelle Züge unter dem Lehrerstande eine ausgedehnte Verbreitung finden. Es könnte z. B. das Studium der Philologie in die Lehrer der Gymnasien eine gewisse gelehrte, fachmäßige Richtung gebracht haben, welche die eigentlich humanen Seiten des Alterthums beeinträchtigte. Ein solcher Mangel wird zunächst als ein Mangel der allgemeinen Bildung erscheinen. Es ist natürlich, daß man alsdann da, wo der Mangel allgemein erscheint, zu helfen sucht. Daher das Streben, dem Gymnasium insbesondere durch den deutschen Unterricht aufhelfen zu wollen. Ich bin der Meinung, hiemit einen Fehler unsrer Zeit bezeichnet zu haben. Hat das Alterthum jene allgemein bildende Kraft, so muß es scheinen, als verständen wir Lehrer nicht, diese Kraft in dem Maße

auszubeuten und nach allen Seiten hin wirksam zu machen, wie es die Gegenwart erheischt. Darum sind nicht nur Publicum und Behörden, sondern Viele unter den Lehrern selbst geneigt, bald dieser bald jener Seite der allgemeinen Bildung durch eine Erweiterung eines oder des anderen der übrigen Unterrichtszweige zu Hülfe zu kommen. Daraus entspringt dann die bunte Mannigfaltigkeit der Stundenpläne des Gymnasiums, welche wohl alle Zahlencombinationen, die innerhalb gewisser Grenzen möglich sind, erschöpfen. Es ist — (selbstverständlich neben anderen Gründen) — der Mangel an Vertrauen auf die Kraft des Centrums, der alten Sprachen [1], welcher eine so sehr in das Kleinliche gehende Sorge um die peripherischen Stücke erzeugte, daß darüber der Zusammenhang des Ganzen verloren gieng und eine Zerfahrenheit der Gymnasiallehrpläne entstand, welche von einer gleichmäßigen Norm nur noch ungefähre Spuren zeigte. Man könnte sich vielleicht damit trösten, daß diese Mannigfaltigkeit in früheren Zeiten noch größer gewesen sei. Allein sowohl die schon seit langer Zeit thätigen Bemühungen der Regierungen, als auch das eifrige Streben in der pädagogischen Welt nach einer principiellen gleichmäßigen Gestaltung des Gymnasiums [2]) sind die triftigsten Beweise, daß wir einer sichereren Norm bedürfen. Das ist denn auch deutlich zu Tage getreten aus der fast begeisterten Freude, mit welcher der vom Preußischen Ministerium gegebene Normalplan von den Gymnasiallehrern aufgenommen ist. Dieser Plan kömmt in der That der richtigen Lösung der Frage so nahe, daß man ihn praktisch getrost für dieselbe gelten lassen kann. Allein die pädagogische Theorie wird sich gleichwohl nicht so sehr dadurch gefangen nehmen lassen dürfen, daß sie es aufgäbe, die principielle Norm noch reiner aufzusuchen. Die Vermischungen des Lateinischen und Deutschen in IV. und V. und der Geschichte mit der Geographie in allen Klassen verfehlen den Zweck eines normativen Lehrplanes,

---

[1]) Vgl. Landfermann Z. f. G. 1855, S. 751.

[2]) Vgl. F. Paldamus Studien zum Gymnasialwesen. N. Jahrb. 2. Abth. 1856. S. 3.

welcher doch zunächst nur das Verhältnis der Stofftheile des Unterrichtes angeben soll. Es ist damit ein methodisches Element in den Normalplan gebracht, welches nicht hineingehört. Die gegenseitige Verarbeitung solcher Unterrichtsgegenstände würde äußerlich vielmehr nur dadurch festzustellen sein, daß man die Vereinigung derselben in der Hand eines Lehrers verlangte. Durch jene Normierung von Seiten der Methodik ist das Verhältnis des Stoffes unkenntlich geworden und es ist dabei möglich, daß z. B. die Geographie entweder eine ungebührliche Beeinträchtigung oder eine ebenso ungebührliche Ausdehnung auf Kosten des Historischen erhalte. Ebenso unstatthaft muß es von Seiten der Theorie erscheinen, daß die Existenz der Naturkunde durch die methodische Geschicklichkeit des Lehrers bedingt sein soll. Alsdann verrathen auch mehrere ungerade Zahlen noch gewisse Schwankungen des gegebenen Maßes. So sehr also auch die Pädagogik dem Preußischen Lehrplane zu Dank verpflichtet ist, daß er, indem er die Berechtigung des Gymnasiums sich rein aus seinem Wesen zu constituieren praktisch sicher stellt, dadurch der pädagogischen Theorie selbst erst einen sicheren Halt darbietet, so wird sie doch verpflichtet sein, darüber hinaus noch eine größere Vollkommenheit der principiellen Norm zu suchen. Das wird nicht auf dem Wege möglich sein, welcher häufig eingeschlagen wird, daß man jeden einzelnen Unterrichtszweig für sich betrachtet und zu finden sucht, wie viel davon etwa zur allgemeinen Bildung nöthig sei. Man wird vielmehr von dem Wesen des Gymnasiums selbst ausgehen nud danach gewisse grundlegende Bestimmungen zu treffen haben. Wenn wir nun nach dem Obigen die alten Sprachen und die Mathematik als den absolut nothwendigen Kern des Gymnasiums, die übrigen Disciplinen aber als die relativ nothwendigen Bestandtheile ansehen müssen, so können wir den letzteren principiell zunächst nur das Minimum von Zeit zugestehen, welches überhaupt zum Betriebe eines Unterrichtszweiges nöthig ist, also zwei Stunden. Dieser Satz gilt für Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft, Französisch, Englisch. Der successive Beginn der Sprachen und das Cessieren der Geographie als besonderer Unterrichts-

zweig in den beiden oberen Klassen macht es möglich, diese sieben Fächer in je 10 (resp. 12) Stunden gleichmäßig zu vertheilen.

Nun bin ich jedoch nicht gewillt, bei diesem Ansatze unter allen Umständen stehen zu bleiben. Vielmehr muß es gestattet sein, von einer anderen Seite her die Probe zu machen, ob er auch genügend ist. Man hat zu untersuchen, welche Forderungen von Seiten der allgemeinen Bildung an diejenigen, welche ein Gymnasium zu besuchen pflegen, in jenen Stücken gestellt werden, und alsdann zuzusehen, in wie weit diese Forderungen einmal durch den gesammten übrigen Schulunterricht, alsdann durch die Universität und schließlich durch das Leben und die Privatthätigkeit befriedigt werden oder befriedigt werden können und sollen. Nach diesen Erwägungen ist zu beurtheilen, ob jenes Maß als ausreichend betrachtet werden kann oder nicht. Wenn aber die Ansichten darüber verschieden sind, so wird ein theoretischer Unterschied, welcher sich an Allgemeines hält, welcher von particulären und individuellen Rücksichten absieht, welcher nicht darauf hinauslaufen kann, von irgend einem Stoffe „ein Wenig" oder „eine kleine Uebersicht" u. dgl. anzuhängen, nur bei einer solchen Differenz theoretisch faßbar sein, welche äußerlich durch das Verhältnis von 2 zu 4 Stunden dargestellt wird. Denn so wie 2 Stunden als das geringste pädagogische Maß eines Unterrichts angesehen werden, so können principiell ausgebildete und durchgreifende Maßunterschiede nur durch das Vielfache von 2 bezeichnet werden. Zwei Stunden bilden gewissermaßen die Einheit auf der theoretischen Scala für das Maß des Unterrichtsstoffes; es ist das pädagogische Normalmaß. So gelangt ein theoretischer Normalplan, welcher seine Maßbestimmungen zu generalisieren hat, zu den geraden Zahlen.

Dieser Ansatz von 2 Stunden und dem Vielfachen von 2 Stunden ist keineswegs ein willkürlicher, sondern beruht auf einem alten pädagogischen Herkommen, welches auch jetzt noch weite Verbreitung hat und nur durch die „Ueberladung" der Gymnasien Störungen zu erleiden pflegt. Ich meine die auf einem richtigen pädagogischen Instincte beruhende Sitte, die Schulwoche in zwei Hälften zu theilen, welche durch die

zwei freien Nachmittage bezeichnet werden, und dem entsprechend mehreren Unterrichtszweigen eine gerade Zahl von Stunden zu geben und dieselben gleichmäßig auf die correspondierenden Wochentage zu legen. Es spricht sich in dieser Sitte ein wohlbegründetes pädagogisches Gefühl aus, dessen wir uns nur mehr bewußt sein sollten, um dasjenige, was ein richtiger Takt an die Hand gibt, nicht gering zu schätzen und um unsicherer, zum Theil geschraubter Tendenzen willen nicht zu zerstören. Der jugendliche Geist, dem die Zeit länger erscheint als uns Erwachsenen, dem noch so viel Neues unter der Sonne entgegentritt, macht sich seine Zeitabschnitte demzufolge kürzer; der Abschnitt der Woche erscheint ihm bedeutender, als uns, die halbe Woche ist ihm mehr, denn uns, ein geschlossener Zeitraum, in welchem seine Thätigkeit gleichsam einen Kreislauf beendigt hat. Der Geist des Schülers bedarf bei einem Unterrichtsgegenstande, wenn er fruchtbar eindringen soll, mindestens einer einfachen Wiederkehr desselben in den zwei Hälften der Woche; also zwei Stunden an correspondierenden Tagen. Der Geist des Schülers bedarf in einem noch höheren Maße wie der des wissenschaftlichen Pädagogen einer Verdoppelung oder Vervielfachung dieses Maßes, um sich sofort des Unterschiedes der gestellten Forderungen bewußt zu werden. Ich will gerade kein großes Gewicht darauf legen, daß die unsymmetrische Vertheilung bei ungeraden Stundenzahlen wenigstens in den unteren Klassen leicht Unordnungen verursacht; allein ich kann eine solche äußerlich hervortretende Ordnung keineswegs für ganz gleichgültig halten. Im Gegensatze zu der Pedanterie früherer Zeiten in manchen äußerlichen Dingen ist es uns zur Angewohnheit geworden, Aeußerlichkeiten zu sehr gering zu schätzen und das in ihnen liegende ethische Moment zu verkennen. Der Stundenplan liegt den Schülern Tag für Tag im Sinne; es ist gewiß nicht ohne Einfluß auf die Anschauung, welche der Schüler von seiner gesammten Schulthätigkeit hat, ob dieses Bild ein einfaches, symmetrisches oder ein krauses, unübersichtliches ist. Dazu kommt, daß die Vertheilung seiner häuslichen Arbeiten bei einer ungleichmäßigen Stundenvertheilung auch schwieriger zu regeln ist.

So führt mich denn diese Rücksicht darauf, für den Normalstundenplan das Gesetz festzuhalten, daß nur 2 oder das Vielfache von 2 Stunden an je correspondierenden Wochentagen anzusetzen ist. Ich fasse auch diese Ordnung mit unter den Begriff der Concentration, welche, wenn ich in dem bildlichen Ausdrucke bleiben soll, ein proportionales Verhältnis der einzelnen Sectoren verlangt.

Wenn nun die Disciplinen und die neueren Sprachen je 2 Stunden erhalten, so sind der Mathematik 4, dem Griechischen 6 Stunden zuweisen; und es könnte scheinen als verlangte der proportionale Fortschritt für das Latein 8 Stunden. Allein, wie ich bei dem Grundmaße von 2 Stunden die Theilung der Woche in 2 Hälften zum Grunde lege, so ist auch für die übrigen Stunden gleichsam die Form der Schulwoche maßgebend. Die Mathematik findet ihre 4 Stunden an den vier vollen Schultagen, das Griechische hat jeden Tag eine Stunde, das Lateinische aber erhält jeden Morgen und jeden Nachmittag eine Stunde, so daß ihm 10 zufallen. Ich muß demnach die von Landfermann, Kohlrausch und Anderen in V. und VI. angesetzte Zahl von 12 Stunden verwerfen.

Ein nach diesen Rücksichten normal aufgestellter Stundenplan würde also für die vier oberen vollständig rein ausgebildeten Gymnasialklassen folgende einfache Form erhalten: A — Und auch für die zwei unteren Klassen ergibt sich, obgleich sie weniger scharf nach dem Wesen des Gymnasiums ausgebildet sind, ein einfacher anschaulicher Stundenplan: B.

	A. Prima bis Quarta.			B. Quinta und Sexta.		
	M. u. D.	D. u. F.	M. u. Son.	M. u. D.	D. u. Fr.	M. u. S.
$^8/_9$	Religion.	Deutsch.	Geschichte.	Religion.	Deutsch.	Deutsch.
$^9/_{10}$	Latein.	Latein.	Latein.	Latein.	Latein.	Latein.
$^{10}/_{11}$	Griechisch.	Griechisch.	Griechisch.	Geographie.	Geschichte.	V. Naturkunde. VI. Rechnen.
$^{11}/_{12}$	Mathematik.	Mathematik.	Naturwissensch. (Hebräisch) IV. Nachhülfe.	Schreiben.	Zeichnen und Singen.	Nachhülfe.
$^2/_3$	Latein.	Latein.		V. Latein. VI. Deutsch.	V. Latein VI. Naturkunde	
$^3/_4$	Französisch IV. Singen od. Z.	Englisch III. u. IV. Geographie.		Rechnen.	Rechnen.	

Ich verhehle nicht, daß ich auf eine solche Anschaulichkeit und Gleichförmigkeit des Stundenplans etwas gebe. Die Concentration der Arbeit — das ist auf technischem Gebiete allgemein anerkannt, und wir müssen das gewiß auch für die Arbeit der Schule gelten lassen — wird durch eine gleichmäßige Regelung gefördert. Es ist unrecht, solche Aeußerlichkeiten, weil sie allerdings nicht die Hauptsache sind, sofort für gänzlich gleichgültig zu achten.

Diese bestehende Form der Zeiteintheilung hat bewußt und unbewußt bei den Ansätzen der meisten Stundenpläne geleitet. Wir müssen aber um so bestimmter daran festhalten, weil wir ohne sie für fast keinen Unterrichtszweig aus seinem Stoffe heraus ein bestimmtes Maß zu finden vermögen. Niemand kann aus dem Stoffe der alten Sprachen beweisen, daß wir gerade 10 und 6 Stunden nöthig haben. Man kann wohl eine Reihe von Schriftstellern oder Abschnitten aus denselben aufzählen, welche auf dem Gymnasium gelesen werden sollen; aber man kann von allen solchen Aufzählungen immer noch Mehreres abnehmen oder noch Vieles hinzufügen. Niemand kann beweisen, daß die Aufgabe des Gymnasiums nicht auch in 8—9 lateinischen oder 4—5 griechischen Stunden gelöst werden könne — es geschieht bei einigen; — noch weniger kann Jemand nachweisen, daß eine Verwendung von 12 Stunden für das Latein und 8 für das Griechische wegen des zu großen Stoffes unnütz oder gar schädlich sei. Es ist vielmehr eine Folge der specifischen Qualität des antiken Stoffes, daß er eine starke Ausdehnung zuläßt, ohne seine angemessene pädagogische Wirksamkeit einzubüßen, während z. B. der Unterricht in der Geschichte oder im Deutschen bei je 4 Stunden sofort unpädagogisch zu werden Gefahr läuft, indem er die Zeit kaum anders ausfüllen kann, als durch ein Uebergreifen in eine scientifische Behandlung, wie sie dem Alter der Gymnasialschüler nicht angemessen ist. Wir werden also nur ganz im allgemeinen dem Begriffe des Gymnasiums gemäß feststellen können, daß den alten Sprachen eine möglichst große Ausdehnung, dem Latein aber ein Vorzug vor dem Griechischen gegeben werde; erst die pädagogische Rücksicht auf die gegebene

Form der Zeiteintheilung führt auf 10 Stunden für das Latein, indem es die Natur des jugendlichen Geistes nicht gestattet, innerhalb jener Zeit und deren Abtheilungen mehr Stunden als an den Vormittagen und an vier Nachmittagen je eine Stunde zu haben. Bei dem Griechischen Unterrichte haben wir öfter die Erfahrung gemacht, daß eine bloße Rücksichtnahme auf den Werth des Stoffes an sich zu einer ungebührlichen Ausdehnung führen kann, und noch ist vielleicht mancher geneigt, wenigstens in den oberen Klassen etwas mehr Zeit für das Griechische zu fordern. Will man es aber dem Lateinischen nicht vollständig gleich stellen, so ist die nächste auf der gegebenen Zeitform beruhende Stufe 6 Stunden.

Wenn ich also oben die 16 Stunden des klassischen Unterrichts gleichsam als den Rest hinstellte, welchen die modernen Elemente als Maximum concedieren können, so zeigt sich hier umgekehrt, daß das klassische Alterthum aus pädagogischen Gründen nicht streben kann, über dieß Maß hinauszugehen. Damit ist der Bestand der modernen Disciplinen auf dem Gymnasium vollständig gesichert.

Recht deutlich tritt die Zweckmäßigkeit meines Grundsatzes bei der Mathematik hervor. Die Mehrzahl der Mathematiker scheint sich freilich mit 4 Stunden begnügen zu wollen, jedoch nicht ohne die Bemerkung, daß sie ganz wohl 5 gebrauchen könnten, während andrerseits auch concediert wird, daß mit 3 Stunden auszukommen sei. Bei der hohen Würdigung, welche in neuester Zeit die alten Sprachen wenigstens in der pädagogischen Literatur und von Seiten der Staatsbehörden wiedergewonnen haben, und bei dem Streben, den Gymnasialunterricht auf sie zu concentrieren, bei dem mehrfach geäußerten Wunsche, die Mathematik zu beschränken, wäre es möglich, daß von einer solchen Concession Gebrauch gemacht und der Mathematik nur 3 Stunden gewährt würden [1]), während andrerseits die Mathematiker in der Opposition zu höheren Forderungen

---

[1]) Es geschieht schon auf einigen Gymnasien; in Preußen in den mittleren Klassen.

(5 Stunden) sich gedrängt glauben. Es werden sich Gründe genug für beide Zahlen — 3 und 5 — finden lassen, ohne zu einer sicheren Entscheidung zu kommen; die Wochentheilung aber hält das richtige Maß (4 St.) Freund und Feind gegenüber fest.

Indem wir mit 20 Stunden für Latein, Griechisch und Mathematik den absoluten Kern des Gymnasiums feststellen, ist zunächst jede principielle Beeinträchtigung desselben durch ein anderes Fach ausgeschlossen. Die übrigen Fächer müssen innerhalb der übrig bleibenden 12 Stunden untergebracht werden; und ebenso wenig wie wir den Raum des Kernes beschränken lassen dürfen, ebensowenig können wir gestatten, daß einzelne Fächer — wie Hebräisch, Zeichnen, Singen, wenn sie einmal als zum Gymnasium gehörig betrachtet werden, aus dem festen Stundenkreise (32) herausgedrängt werden. Das wird allerdings seine Schwierigkeiten haben. Denn der Stoff aller dieser Unterrichtsfächer trägt nicht in der Weise eine pädagogische Abgrenzung in sich, wie die drei Hauptfächer. Es werden also über das Maß dieser Gegenstände verschiedene Meinungen sein. Ich bemerke nun, daß mein Normalplan, so sicher er in den Ansätzen des Latein, Griechischen und der Mathematik steht, in den übrigen Ansätzen noch einige für die pädagogische Discussion offene Fragen übrig läßt. Aber daran müssen wir auf das Bestimmteste festhalten, daß diese theoretische Discussion sich nicht auf allerlei Schwankungen im Detail des Stoffes einläßt, daß nicht für diesen oder jenen Gegenstand in dieser oder jener Klasse ein Stündchen mehr verlangt wird, weil dieses oder jenes Stückchen Stoff „sehr wichtig und nothwendig" erscheint. Ist die Frage wirklich eine principielle, so kann es sich nicht um irgend welche Anhängsel und Zuthaten handeln, sei es auch in der Form von „Uebersichten," sondern es werden erstens immer nur gewisse Gebiete des Stoffes in Betracht gezogen werden können, Gebiete von der Art, daß das oben angegebene pädagogische Grundmaß von zwei Stunden bei der Meßung zu Grunde gelegt werden kann. Zweitens muß die pädagogische Theorie fordern, daß derjenige, welcher für ein Fach eine eigenthümliche Anfor-

derung stellt, gleichzeitig den ganzen Normalplan constituiere.

Ich will nun einige jener noch offenen Fragen und die Art, wie sie gestellt und etwa gelöst werden müssen, bezeichnen.

Der Grundsatz, daß ein Unterrichtszweig in den beiden Hälften der Woche wiederkehren müsse, gilt vornehmlich nur für die jüngeren Schüler, etwa bis III. In I. und II. kann es räthlicher sein, die Wirkung des Unterrichts dadurch zu stärken, daß man ihn schneller auf einander folgen läßt, namentlich da in diesen Klassen der Zusammenhang im Ganzen von größerer Bedeutung ist. So könnte man denn die je 2 deutschen, geschichtlichen, naturwissenschaftlichen, auch die französischen und englischen Stunden auf je 2 aufeinander folgende Tage legen, unter Umständen selbst auf einen Tag hinter einander z. B. für gewisse Partieen des deutschen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, für welchen letzteren oft die Herrichtung von Experimenten oder Demonstrationen eine längere zusammenhängende Zeit erfordert [1]).

Einen anderen höchst beachtenswerthen Vorschlag macht v. Raumer G. d. P. III. a S. 148. „Anstatt die sogenannten Nebenfächer bei wöchentlich ein oder zwei Lehrstunden mehrere Klassen hindurchzuschleppen, sie lau zu lehren und zu lernen, wende man vielmehr etwa 4 Stunden in der Woche ein Jahr hindurch auf ein solches Fach und schließe damit ab. So treibe man in einer bestimmten Klasse ein Jahr lang vierstündig Naturkunde, in einer folgenden, in welcher die Naturkunde wegfiele, ein Jahr lang Geographie u. s. w. Bei einer solchen Einrichtung gewinnen die Schüler den Lehrgegenstand lieb, sie leben sich mit ihm ein, während er sich bei der anderen Weise wie ein zäher Faden in die Länge dehnt, und dem Schüler keine Freude gewährt, am wenigsten die Freude eines sicheren Lernens und Erwerbens.“ — Das ist ein Stück ächter pädagogischer Concentration! Eine Concentration, welche mit dem Stoffe zugleich den Schüler trifft [1]). Für den philologischen

---

1) Vgl. Nagel in Encyclopädie d. g. E. u. U. I. S. 841.

2) Einen solchen (jedoch halb- oder vierteljährlichen) Wechsel empfiehlt auch Geffers in Encyclop. d. g. E. u. U. I. 860 u. 863. „Das Zeit-

Unterricht wird diese Art der Concentration längst angewandt, indem häufig alle Lectürestunden einer Sprache auf je einen Schriftsteller verwandt werden. Eine Anwendung dieser Weise auf andere Unterrichtszweige hat darin seine Schwierigkeit, daß dieselben gewöhnlich in verschiedenen Händen sind. Es würde aber gar nichts ausmachen, ja von Vielen gewiß gern gesehen werden, wenn in einem Halbjahre einmal einige Lehrer je 2 oder 4 Stunden mehr, in dem anderen ebenso viel weniger zu geben hätten. Mancher würde sich gern dadurch von Zeit zu Zeit eine größere Muße für seine Studien erkaufen. Den größten Segen aber hätten die Schüler davon, welche sich mehr gewöhnten, sich in einen Gegenstand zu vertiefen, auf ihn sich zu concentrieren. Die mangelhaften häuslichen Arbeiten für die geschichtlichen, geographischen, deutschen, naturwissenschaftlichen Stunden, auch für die neueren Sprachen haben ihren Grund in der Zerstückelung; von einer Stunde zur anderen pflegt für diese Unterrichtszweige namentlich die häusliche Arbeit von so geringem Umfange und so geringer Schwierigkeit zu sein, daß sie, weil eine leichte Arbeit, auch leicht genommen oder ganz unterlassen wird. Ließe man aber je 2 oder 3 Stunden im Zusammenhange Tag auf Tag folgen und zu diesen Pensen die Präparation und Repetition machen, so würden diese Aufgaben eher ins Gewicht fallen. Der ganze Unterricht würde in Folge der größeren auf ihn verwandten Energie schneller fortschreiten und entweder eine größere Menge Stoff überwältigen oder, wenn das an und für sich nicht erforderlich wäre, eine Verkürzung der Unterrichtszeit gestatten. Hier wäre ein Weg geboten, um einen halbjährlich wechselnden und dabei auf 4 Stunden angesetzten Unterrichtszweig auf 3 Stunden einzuschränken und einen anderen, welcher an 2 Stunden nicht genug haben sollte, um 1 Stunde zu vermehren. Ich würde für diesen Fall die Basedowsche Theilung der Woche (v. Raumer II. 410) in je

---

weilige Cessieren eines Unterrichtszweiges ist weit weniger nachtheilig, als es vielleicht den Anschein hat, und wird in seiner Wirkung durch die in der folgenden Zeit verdoppelte Kraft mehr als aufgewogen."

3 Tage anwenden. Der Zeitraum eines Jahres ist jedoch wohl zu lang für einen Wechsel dieser Art; ich würde in I. und II. halbjährlich oder vierteljährlich, in III. und IV. nur vierteljährlich wechseln. In V. und VI. scheint mir die Sache überhaupt nicht rathsam. Ich stelle hier eine Uebersicht dieses Wechsels auf; die Zahlen in Parenthese bezeichnen die Modificationen, welche möglich sein könnten. Die 4 Columnen beziehen sich auf 4 Viertel= resp. Halbjahre.

	I & II.				III.				IV.			
Deutsch	2 (3)	2	2 (3)	2	2	2	2 (3)	2				
Geschichte	—	4	—	4	4	–	2	2 (3)	4	—	4	—
Geographie	—	—	—	—	—	4	—	4 (3)	—	4	—	4
Naturwissensch.	4 (3)	—	4 (3)	—	2	2	4 (3)	—				
Französisch	—	4	—	4								
Englisch	4	—	4	—								
	10	10	10	10	8	8	8	8	4	4	4	4

In IV. würde in den Geschichtsstunden das Geographische mehr berücksichtigt werden können, als es in je 2 Stunden möglich ist. Der geographische Unterricht würde bei 4 Stunden besser im Stande sein die Naturkunde zu verarbeiten. In III. wo nach Campes richtigem Plane alte Geschichte zu treiben ist, würde der geographische Unterricht ein angemessenes Element aus dem ganzen Gebiete der Geschichte, besonders der neueren bei 3 bis 4 wöchentlichen Stunden eines Semesters besser verarbeiten, als bei je 2 Stunden. — Die eventuellen Vermehrungen der deutschen Stunden bieten Raum für Altdeutsch, Literaturgeschichte (?) Grammatik.

Dieser Wechsel beruht immer noch auf der Voraussetzung, daß das durchschnittliche Maß des Stoffes mit je 2 Stunden normiert sei. Nun will ich nicht absolut in Abrede stellen, daß bei der einen oder anderen Disciplin z. B. dem Deutschen sich herausstellen könnte, daß vier Stunden nothwendig seien. In diesem Falle würde es weit besser sein, eine andere Disciplin, etwa das Englische, ganz zu streichen, als eine nothdürftige Befriedigung der einen durch Beeinträchtigung einer andern zu erzielen.

Wir wollen nicht verkennen, daß wir außer Stande sind,

das Maß der modernen Unterrichtszweige für alle Zeiten und alle Orte principiell zu bestimmen. Während der absolute Kern des Gymnasiums für alle Völker Europas (mit Ausnahme der griechisch redenden?) und voraussichtlich noch für lange Zeiten derselbe ist, stehen die modernen Disciplinen unter den besondern nationalen Formen des Begriffs der allgemeinen Bildung. Dieser Theil des Gymnasialunterrichts hat demnach den nationalen Fortentwickelungen zu folgen und im Laufe der Zeit Aenderungen zu erleiden. Sehr wahr sagt Kohlrausch Z. f. G. 1856 S. 253: „Die Schule soll sich eine gewisse Beweglichkeit bewahren; sie gehört dem Leben an und ist nicht ihrer selbst wegen, sondern zu angemessener Wirksamkeit für dessen Bedürfnisse da." Allein damit ist sicherlich nicht gemeint, daß der ganze Bestand der Schule, ihr Princip, in einer fortwährenden Bewegung sein solle. Das ist leider das Schicksal des Gymnasiums in den letzten Decennien gewesen. Nur der bewegliche Theil [1]) steht diesen Einflüssen des Lebens offen. Aber diesen Bewegungen ist von Seiten der Schule eine Schranke und Bedingung gesteckt. So wenig man an den Einrichtungen und Gesetzen des Staates sofort ändert, sobald sich einige Fehler oder Mängel zeigen, sondern warten muß, bis das Bedürfnis in einem genügenden Maße sich geltend macht, ebenso wenig darf das Gymnasium den Fortbewegungen der allgemeinen Bildung nachgeben, ehe sich nicht ein Fortschritt bis zu einem gewissen Grade vollzogen hat. Nach den von mir aufgestellten Grundsätzen würde diese Schranke und Bedingung so zu formulieren sein: Kein moderner Unterrichtsgegenstand darf in der allgemeinen Norm über das Maß von 2 Stunden hinausschreiten, ehe er nicht das Bedürfnis von vier Stunden und die Stelle nachzuweisen vermag, welche ihm von dem normaliter Bestehenden eingeräumt werden kann.

[1]) Man wird mir diese Entgegenstellung nicht so misdeuten, als wollte ich dem antiken Elemente eine stabile Starrheit beilegen. Auch die Alterthumsstudien stehen in einer lebendigen Beziehung zu dem Leben der Gegenwart; aber die Veränderungen, welche sie, wenigstens innerhalb des Kreises der Schule, erleiden, sind mehr methodischer als materieller Art.

Auch die theoretische pädagogische Gesetzgebung wird, um nicht in Verwirrung zu gerathen, sondern in reinen und klaren Verhältnissen zu bleiben, in solchen Fällen eine διαχειροτονία verlangen περὶ τούτων τῶν νόμων πρῶτον μὲν περὶ τοῦ κειμένου, εἰ δοκεῖ ἐπιτήδειος εἶναι ἢ οὔ, ἔπειτα περὶ τοῦ τιθεμένου. Niemals sollte eine Neuerung gefordert werden mit dem Hintergedanken, daß die übrigen Fächer dann zusehen mögen, wie sie fertig werden.

Nun läßt sich aber nicht verkennen, daß der Begriff der allgemeinen Bildung, obgleich er in seiner Beschränkung auf die Gesammtbildung der deutschen Nation schon auf das geringste Maß des Allgemeinen zurückgeführt ist, dennoch in der Vorstellung des Einzelnen immer noch verschiedenartige Modificationen im Kleinen annimmt, daß er particuläre, locale, individuelle Färbungen erhält. (Vergl. oben S. 22 f.) Diese Modificationen beruhen auf Wirklichkeiten des Lebens und sie werden sich gleichfalls als „Bedürfnisse" der Schule gegenüber geltend machen. Ich bin keineswegs gewillt, sie zurückzuweisen; aber dessen müssen wir uns klar bewußt werden, daß wir hier den Boden des Normativen, den reinen Boden der pädagogischen Wissenschaft verlassen, daß wir damit vielmehr die Frage nach der praktischen Ausführung der Norm in concreten Fällen stellen. Es ist gewiß wohlgethan, auch bei dieser Frage die oben angegebene Bedingung für etwaige Veränderungen der Norm zu stellen; allein es ist nicht zu leugnen, daß hier manche „mäßige Modificationen" nothwendig werden, ohne jene Bedingung ganz erfüllen zu können. Beispielshalber führe ich an, daß die Gymnasien in den Rheinlanden eine Ausdehnung des Französischen, die schweizerischen außerdem zum Theil Aufnahme des Italiänischen verlangen. In Gegenden, wo die deutsche Sprache einer stärkeren Cultur bedarf, wird auch das Gymnasium dafür zu sorgen haben. Concrete Bedürfnisse anderer Art können aus der Frequenz der Anstalten hervorgehen. Bei einer geringen Zahl von Schülern kann ein Lehrer sehr wohl erklären, daß er eine auf 4 Stunden bemessene Aufgabe in 3 Stunden zu lösen vermöge; andrerseits kann es an einem sehr zahlreich besuchten Gymnasium unmöglich werden, die für zwei

Stunden bemessene Aufgabe genügend zu absolvieren. Unter allen solchen Umständen wird man die Grundsätze, welche für die Aenderung der theoretischen Norm als solche gelten, nicht immer streng einzuhalten im Stande sein, und demnach in solchen concreten Fällen gelegentlich auch zu ungeraden Zahlen im Stundenplane greifen dürfen. Alle solche Veränderungen werden sich aber mit um so größerer Sicherheit und Klarheit machen lassen, je klarer und sicherer man über die principielle Norm ist.

Ich hoffe daß es mir gelungen ist darzuthun, daß sich nach einfachen und durchgreifenden Gesetzen ein wahrhaft theoretischer Normallehrplan des Gymnasiums entwickeln läßt, welcher die unterrichtliche Function desselben in allen ihren Verhältnissen mit Sicherheit constituiert und mit klarer Anschaulichkeit vor Augen stellt, — oder mit anderen Worten, welcher ein concentriertes Gymnasium in seinem rein ausgebildeten Ideale äußerlich darstellt. Ich würde eine solche Behauptung nicht so leicht wagen, wenn mein Plan nicht mit den von hohen Stellen ausgegangenen, auf Beobachtung, Erfahrung, Gutachten, mündlichen und literarischen Verhandlungen beruhenden Normen so nahe übereinstimmte, daß er mehr nur als eine strengere, einheitlichere Durchführung der auch jenen zu Grunde liegenden Principien erscheint. Die Gymnasien Nord- und Mitteldeutschlands [1]) wenigstens sind auf dem Wege, eine gleichmäßige

---

[1]) Die Verhältnisse und Zustände des Oesterreichischen Schulwesens sind so eigenthümlich complicierter Art, daß ein außen Stehender schwerlich ein richtiges Urtheil darüber zu fällen vermag. Nach dem, was darüber auf literarischem Wege bekannt geworden ist, muß es mir selbst zweifelhaft scheinen, ob meine Vorschläge und Pläne für die Oesterreichischen Gymnasien zur Zeit angemessen sind. Es scheint als ob dieselben erst in neuester Zeit in denjenigen Entwicklungsproceß eintreten, welchen die Gymnasien des übrigen Deutschlands eben beendigen, nämlich die Aufnahme und die dem Wesen des Gymnasiums adäquate Pflege der modernen Bildungselemente. Trotz unsres Vorganges wird es jenen wohl nicht gelingen, diesen Fortschritt zu vollziehen, ohne dieselbe Krisis durchzumachen, welche auch wir bestanden haben, nämlich die Verschmelzung des Gymnasiums mit der Bürgerschule selbst. Wahrscheinlich ist es dort für das Gymnasium selbst von noch weit höherem Interesse, jene Einheit noch längere Zeit festzuhalten.. Der Mangel einer

Norm dieser Art herauszubilden und zu realisieren, und ich zweifle nicht, daß, wenn sie einerseits fortfahren sich immer mehr von der höheren Bürgerschule zu sondern und es andrerseits ihnen gelingt sich mit der Universität auseinanderzusetzen, sie sich eine Stellung geben werden, welche ihrem Wesen einen wenn auch beschränkteren doch festeren traditionellen Bestand gewähren wird. Eine gewisse traditionelle Bestimmtheit ist die Hauptbedingung aller Institutionen. Eine solche Sicherheit des eigenen inneren Wesens aber entspringt nur aus einem klaren allgemein feststehenden und durchgeführten Principe. Es ist deshalb ein richtiges Gefühl, welches die Gymnasiallehrer leitet, so eifrig nach einer principiellen Gestaltung des Gymnasiums zu streben. Es ist dieses Gefühl der natürliche Rückschlag gegen die übermäßige Beweglichkeit, welcher sich die Gymnasien in den letzten Zeiten hingegeben haben, um den Bedürfnissen des Lebens zu genügen. Es kömmt nun besonders darauf an, diese Beweglichkeit auf das berechtigte Maß zurückzuführen, um einer principiellen Gestaltung den nöthigen Raum zu geben. Die unumwundene Anerkennung der Bürgerschule und die Bereitwilligkeit zu einer gebührenden Accommodation an die Bedingungen der concreten Fälle wird uns den Muth geben, das einzig richtige Princip des Gymnasiums — daß es seinem specifischen Wesen nach lateinisch-griechische Humanitätsschule sei — zur Geltung zu bringen.

§. 2. Die allgemeinen Grundsätze der Methode des Gymnasialunterrichts.

Ueberblicken wir die Geschichte der Pädagogik von Ratich und Comenius bis Pestalozzi, so sehen wir, daß die Bemühungen um die Methode hauptsächlich auf eine Erleichterung [1])

tüchtigen Volks- und Bürgerschule wird es ihm nicht gestatten, sich in derjenigen Einseitigkeit auszubilden, wie es unsre Zustände möglich und wünschenswerth machen. Nur in der engsten Verbindung mit der von der Macht der modernen Bildung und der materiellen Interessen des Lebens getragenen Bürgerschule wird es sich halten und heben.

[1]) Charakteristisch sind schon die Titel mehrerer Schriften. Z. B. Be-

der Lernarbeit des Schülers gerichtet waren, daß daneben aber das zu erreichende Ziel nur sehr allgemein und unbestimmt hingestellt wurde. Die philanthropistische Richtung legte bekanntlich überhaupt auf das positive Wissen wenig Gewicht. Das Todesjahr Pestalozzis (1827) aber fällt in ein Decennium, in welchem, nachdem in Preußen schon früher einige Anfänge gemacht waren, die Sorge der meisten deutschen Regierungen darauf gerichtet war, das Maß des Wissens für die Gymnasialschüler zu normieren. Die Maturitätsprüfungs-Reglements bestimmen seitdem die Aufgabe der Gymnasien, und die Lehrer sind nicht mehr in der behaglichen Lage, Ziel und Weg nach eigenem Ermessen zu wählen. Die Methode muß demzufolge jetzt in einem höheren Grade darauf aus sein, ein bestimmtes gegebenes Ziel zu erreichen. Während die frühere Methode danach strebte, die Arbeit zu erleichtern, muß die jetzige danach streben, die Arbeit energischer zu machen; die frühere hatte an erster Stelle das arbeitende Individuum im Auge, die jetzige mehr die Arbeit selbst, die gethan werden soll; die frühere Methode gestattete eine gewisse Ungebundenheit, die gegenwärtige verlangt Regelung und Lenksamkeit. Es ist nicht in Abrede zu stellen, daß dadurch den Gymnasien eine weit größere Arbeitslast auferlegt ist und daß eine gewisse Ueberladung stattfindet. Da sich herausgestellt hat, daß diese Ueberladung nicht in der Zahl der Stunden und Unterrichtsgegenstände liegt, so muß sie ihren Grund in der herschenden Methode haben. Diese Behauptung kann nicht so gemeint sein, als verständen die Lehrer ihre Kunst nicht recht. Vielmehr ist ihnen durch die Umstände eine fast unlösbare Aufgabe und damit eine Ueberspannung der methodischen Kunst aufgedrungen.

Es ist schon von Heiland (Z. f. G. 1856 S. 74) darauf

---

richt von der Didactica Wolfgangi Ratichii, darinnen er Anleitung gibt, wie die Sprachen gar leicht und geschwinde können ohne sonderlichen Zwang und Verdruß der Jugend fortgepflanzt werden. Comenius: De reperta ad authores latinos prompte legendos et clare intelligendos facili, brevi, amoenaque via. — Paradisus juventuti christianae reducendus, sive optimus scholarum status, ad primae paradisiacae scholae ideam delineatus.

hingewiesen, daß die Einfachheit des Unterrichts früher „thatsächlich dadurch bestand, daß Arbeit und häusliche Thätigkeit nur für die alten Sprachen in Anspruch genommen war, daß dagegen eine ganze Anzahl der anderen Disciplinen gewidmeten Stunden mehr einer relaxatio als contentio animi dienten, in denen die Schüler immerhin einige Belehrung gewannen, und zwar um so mehr, da die überlieferten Stoffe weit mehr fundamentaler und elementaler Art waren." Wenn die besseren Gymnasien auch in den alten Sprachen ebensoviel geleistet haben, als die jetzigen, wenn man auch einzelne Bespiele genug anführen kann von Schülern, welche gleichfalls in den übrigen Disciplinen treffliche Fortschritte gemacht hatten, so vergißt man doch gewöhnlich, daß beiweitem die Mehrzahl in beiden Hinsichten auf einem recht niedrigen Standpunkte stehen blieben. Allein wenn sie ihre Jahre erreicht hatten, so ließ man sie ziehen und sie kamen auch zu Amt und Würden. Eine gute Schule hieß diejenige, auf welcher man etwas lernen konnte, wenn man wollte, und einzelne treffliche Schüler galten als ein testimonium der Tüchtigkeit der Anstalt. Heutzutage aber ist man geneigt nur diejenige Schule eine gute zu nennen, auf welcher die Schüler etwas lernen müssen, auch wenn sie nicht wollen; und zwar begnügt man sich nicht mit Auszeichnung in einem oder einigen Fächern, sondern in allen sollen selbst die Mittelmäßigen und Schwachen ein bestimmtes Ziel erreichen. Ist eine solche Forderung nun schon sehr stark, wenn sie für eine gleichmäßige Art von Schülern gestellt wird, so überschreitet sie alles Maß, wenn sie für eine gemischte Schule (Studierende und Realisten) gelten soll. Die Gymnasien haben die gewaltigsten Anstrengungen gemacht, dieser übermäßigen Forderung nach Möglichkeit zu genügen, und es ist sehr unüberlegt gehandelt, wenn man ihnen nun darüber noch Vorwürfe macht, weil sich endlich herausstellt, daß auch die Kunst der Methode ihre Grenze hat.

Die von allen Seiten namentlich in Betreff der modernen Disciplinen gesteigerten Anforderungen haben zu einer Veränderung im Schulwesen geführt, welche jene Ueberspannung wesentlich förderte. Während nämlich früher die neueren Sprachen

und die Disciplinen, selbst die Mathematik von den philologischen Lehrern (welche überdem von Haus aus Theologen waren) wie Nebenzweige ihrer Thätigkeit behandelt wurden, erschien es in neuerer Zeit nothwendig, Fachlehrer anzustellen und auch von den Philologen zu verlangen, daß sie nicht nur für ihr Fach, sondern auch für Geschichte und Deutsch fachmäßige Studien machten. Um nun die vorgesteckten Ziele zu erreichen, wird von dem betreffenden Lehrer auf jeden Unterrichtszweig ein besonderer Nachdruck gelegt; und da die Zeit trotz einiger Erweiterungen doch sehr knapp bemessen ist, so sucht er sowohl den umfangreichen Stoff als auch seine lehrerische Kraft auf denselben möglichst zu concentrieren. So entsteht denn die (meistens systematisierende) Concentriermethode der einzelnen Unterrichtsfächer. Jedes Fach sucht seinen Stoff und seine Lehrkraft zu concentrieren und die natürliche Folge ist, daß die Concentration des Schülers verloren geht [1]). Diese Richtung der gegenwärtigen Methodik auf das Einzelfach verräth sich deutlich in der pädagogischen Literatur. Während frühere Pädagogiker sich mehr darum bemühten, allgemeine Grundsätze auszubilden und in dem Ganzen der Schule zur Anwendung zu bringen, zerfällt die jetzige pädagogische Literatur in ebenso viele Branchen, als Unterrichtsgegenstände vorhanden sind. Am reichsten ist die Literatur dieser Art über den Unterricht im Deutschen und der Geschichte. Diese Menge entspricht dem Drucke, welcher auf diese Fächer gelegt wird. Und doch müssen wir gestehen, daß diese bis zum Ueberdruß behandelten Einzelfragen noch keineswegs eine allgemeine Uebereinstimmung der Ansichten herbeigeführt haben. Es ist gewiß nicht zu verkennen, daß durch diese monographische Behandlung der Methodik sehr viel Gutes zu Tage gefördert ist; allein wie sie einerseits aus einer Zersplitterung des Unterrichts hervorgegangen ist, so dient sie häufig auch dazu, die Behandlung des Einzelfachs immer mehr zu vereinseitigen und zu verselbständigen. Man lasse sich nicht irre machen durch das Princip der Concentration, welches alle jene Monographien an der Spitze tragen. Dieser Begriff steht

---

[1]) Vgl. Lübker, Rückblick eines Schulmanns, Z. f. G. 1852 S. 22.

meistens noch in so vager Abstraction da, daß er gar mannigfaltig gedreht werden kann. Viele scheinen die Concentration hauptsächlich darin zu suchen, daß in dem einen Unterrichte auf den anderen Bezug genommen werde. Manches sehr Richtige dieser Art ist dadurch an das Licht gezogen, namentlich in Betreff einer engeren Verbindung des Unterrichts in den alten Sprachen. Aber gerade für die modernen Disciplinen wird wenig mit diesen Mitteln gewonnen. Sehr bedenklich muß es schon machen, daß ein so wichtiger Theil des Unterrichts, wie die Mathematik, dann auch die Naturwissenschaften von dieser Art der Concentration fast gänzlich ausgeschlossen bleiben.

Während man bei dieser Auffassung der Concentration mehr die Methode im Auge hat, geht eine andere mehr von dem Stoffe aus. Der supponierten Einheitlichkeit des Begriffs der allgemeinen Bildung, meint man, entspreche ein ebenso einheitlicher Kreis des gesammten Unterrichtsstoffes, und um nun die Theile desselben und deren Verhältnisse zu bestimmen, müsse man jenen Begriff zu Grunde legen. Ueber das Verfehlte dieser Ansicht ist schon oben S. 21 ff. gesprochen. Sehr häufig aber bildet dieser Gedanke nur die Einleitung zu dem Beweise, daß dieser oder jener Gegenstand, weil er im Kreise der allgemeinen Bildung so sehr wichtig sei, auch einen Haupttheil des Unterrichts bilden müsse. Auf diesem Wege kommt man dann wieder zu einer ungebührlichen Bevorzugung eines Einzelfachs. Um jedoch gegen die herkömmliche Ordnung nicht zu sehr zu verstoßen, befleißigt man sich einer möglichsten Mäßigung, verlangt nur *ein* Stündchen mehr, ja auch das nicht einmal, sondern nur eine *bessere Methode* dieses einzelnen Unterrichtszweiges. Es kann nicht fehlen, daß man sich unter dieser nothgedrungenen Beschränkung wieder jener systematisierenden Epitome des Encyclopädismus nähert. Aus dieser Richtung ist nicht herauszukommen, so lange man bei dem Begriffe der Concentration immer vorwiegend den *Stoff* und die *Methode* im Sinne hat, dasjenige was dem Schüler *geboten* werden soll, und nicht vielmehr bedenkt, daß doch an erster Stelle die Aufgabe ist, daß die *Thätigkeit des Schülers* concentriert werden solle. Ein „gebildeter Mann" steht freilich mitten in

der „allgemeinen Bildung“ und soll nach allen Seiten hin sein Augenmerk richten. Aber der Schüler soll in jene Bildung erst eingeführt werden; er soll erst irgend einen Punkt in derselben gewinnen und von diesem Punkte aus einen gewissen beschränkteren Kreis innerhalb jenes großen Kreises beherschen und überblicken lernen. Demnach haben wir nicht von jenem großen Gesammtkreise der allgemeinen Bildung auszugehen, sondern von demjenigen Sonderkreise, welcher zunächst dem Schüler eröffnet werden soll, oder mit anderen Worten: wir haben auch in der Methode auszugehen von der besonderen Art der Schule, also hier von dem specifischen Wesen des Gymnasiums. „Sind die Ziele zweier Lehranstalten verschieden, so müssen es auch die Wege sein; es muß das Lehren der Realien auf dem Gymnasium von dem auf der Realschule ganz verschieden sein und ebenso das Lehren der Sprachen auf der Realschule von dem auf dem Gymnasium. Es ist ein Unterschied in Auswahl, Methode und Zweck [1].“ So einfach und schlagend dieser Grundsatz ist, so wenig wird seine Bedeutung doch allgemein anerkannt. Wie viele Schulbücher schmücken sich noch immer mit dem Titel: für Gymnasien und Realschulen (auch wohl noch: für den Privatgebrauch)! Wie oft basieren methodische Abhandlungen noch auf der Voraussetzung, daß Gymnasial- und Realschüler vereinigt seien, oder auf der Voraussetzung, daß das Gymnasium die Schule der allgemeinen Bildung κατ᾽ ἐξοχήν sei! Bei einer solchen Unklarheit des Ausgangspunktes muß natürlich ebensowohl wie das Ziel auch die Methode des Gymnasiums in fortwährender Schwankung bleiben. Es ist aber für die Gymnasien von der größten Wichtigkeit, daß auch ihre Methode eine sichere, traditionelle werde. Darin wird die beste Erleichterung für die Schüler liegen; einer tradtionellen Auctorität fügt sich die Jugend mit Freuden; und das Publicum schenkt ihr im Ganzen auch das meiste Vertrauen.

Die Gleichmäßigkeit in der Methode aber, deren die Gymnasien noch zu sehr entbehren, wird dadurch zu erreichen sein,

---

[1]) v. Raumer G. d. P. II. p. 118.

daß gewisse unumstößliche Grundsätze für die Methode aus dem specifischen Wesen der Gymnasien abgeleitet werden. Ich muß zur Darlegung derselben etwas weiter ausholen.

„Es gibt, sagt K. v. Raumer G. d. P. III S. 164, eine allgemeine auf alle Schüler anwendbare Methode des Unterrichts, welche in dem für alle Schüler gleichen Wesen des Lehrgegenstandes und in der gemeinsamen menschlichen Eigenthümlichkeit aller Schüler gegründet ist." Ich möchte diese beiden Grundlagen der Methodik noch sondern. Es gibt erstens eine Reihe von Grundsätzen oder Bedingungen für die Methode, welche in dem Stoffe, in dem Objecte liegen, welche wir demnach die objective Seite der Methode oder auch, da die Erforschung und Darstellung des in den Dingen selbst liegenden Zusammenhanges die Sache der Wissenschaft ist, die wissenschaftliche Methode nennen können. Zweitens liegen in der Natur des lernenden Subjects gewisse psychologische Bedingungen. Diese psychologischen Gesetze des Lernens an und für sich aufzusuchen ist die Arbeit der philosophischen Pädagogik; dieselben dann aber mit verschiedenen Arten des Stoffes, unter verschiedenartigen äußeren Bedingungen zu combinieren und für diese Combinationen allgemein gültige Bestimmungen zu finden, das ist die Sache der „praktischen Pädagogik" als Wissenschaft oder Kunst. Die Pädagogik ist berechtigt, den gegebenen Stoff nach ihren Gesetzen umzugestalten; sie kann unter Umständen so weit gehen, die objective, wissenschaftliche Form des Stoffes vollständig aufzulösen; in anderen Fällen soll sie die wissenschaftliche Form des Stoffes vollständig aufnehmen und deren Verständnis nur pädagogisch vermitteln (so in der Mathematik); in den meisten Fällen jedoch muß sie ein Mittleres ausfindig machen und nicht bloß den Stoff an sich sondern auch seine objective, wissenschaftliche Form pädagogisch modificieren. Die Pädagogik vertritt also immer die subjective Seite, das lernende Subject. Insofern können wir das eigentlich pädagogische Element in der Methode ein subjectives nennen. Wenn es gleichwohl auf Allgemeingültigkeit Anspruch erhebt, so liegt das darin begründet, daß es die Vorstellung des lernenden und lehrenden Subjects, welche es supponiert, generalisiert. Sobald

jedoch eine praktische Anwendung auf einen speciellen Fall stattfindet, so tritt noch ein drittes Element in die Methode ein, welches wir das individuelle nennen können. Dieses kann gegeben sein in der Individualität des Schülers; namentlich hat diese bei dem Privatunterrichte ihre Berechtigung. In der öffentlichen Schule dagegen tritt die Individualität des Schülers mehr zurück — obgleich sie keineswegs ganz verschwinden kann — und hier ist es die Individualität des Lehrers, welche auf die Gestaltung der Methode einen besonderen modificierenden Einfluß üben wird. Der Lehrer soll allerdings die allgemein gültigen Formen der Methode in sich aufnehmen und seine Individualität durch dieselben zügeln, aber bis zu einem gewissen Grade ist doch auch dieser ein freier Raum zu gestatten. Selbstverständlich können diese individuellen Elemente keine Gemeingültigkeit beanspruchen, sie sind deshalb streng genommen nicht mehr Methode, sondern Manier zu nennen. Der Ausdruck Manier wird gewöhnlich im Sinne des „Angelernten" verstanden. Das ist jedoch nur eine Seite derselben. Das Angelernte steht mit dem specifisch Individuellen in so fern auf einer Stufe, als es auch nicht geistig durchdrungen und vom Bewußtsein klar beherscht ist. Außerdem pflegt die angelernte Manier auch hauptsächlich das Persönliche zu copieren. Es gibt ohne Zweifel gute und schlechte Manieren; man wird einige unter allen Umständen als schlechte bezeichnen können (z. B. tonlose Aussprache, Provinzialismen) aber im Ganzen gibt es keine Manier, welche nicht unter besonderen Umständen mindestens ohne Schaden ist, ja manche im Allgemeinen tadelnswerthe kann in concreten Fällen sogar recht nützlich sein. Kurz die Manier ist so sehr an concrete Bedingungen geknüpft, daß die Methodik in Beziehung auf sie nicht über schwankende Urtheile hinaus kommen, nur rathen und empfehlen oder warnen kann, daß der eine Pädagog mehr durch das persönliche Beispiel des anderen als durch Argumentation lernen kann. Hier ist der eigentliche Sitz des Satzes: practica est multiplex.

Wir haben demnach drei Seiten in der methodischen Behandlung des Unterrichtsstoffes zu unterscheiden:

1) die objective (wissenschaftliche) Methode
2) die pädagogische Methode
3) die individuelle Methode oder Manier.

Der Unterschied der ersten Seite von den beiden anderen ist augenscheinlich, aber die beiden letzteren lassen sich schwerer in ihrer Verschiedenheit erkennen, da sie ja zusammen unter den Begriff des Subjectiven fallen, die eine mehr auf der Subjectivität der Lernenden, die andere mehr auf der Subjectivität der Lehrenden beruhend. Ich werde beide in dem Folgenden öfter unter dem Namen der subjectiven Methode zusammenfassen.

Der Unterschied und das Verhältnis der drei Seiten tritt am Deutlichsten in dem mathematischen Unterrichte hervor, welcher überhaupt geeignet ist, pädagogische Sätze am klarsten herauszustellen. Die Mathematik bietet ihren Stoff in einer auf das Bestimmteste ausgeprägten Form; gewisse in ihr selbst, in dem Objecte liegende Gesetze schreiben einen Gang des Unterrichts vor, welchen keine pädagogische Kunst oder Willkür ändern kann. Deshalb ist auch seit den Zeiten des Alterthums kein Unterrichtszweig so wenig von methodischen Veränderungen betroffen als die Mathematik. In der Art der Tradition dieses Lehrganges ist jedoch dem subjectiven pädagogischen Ermessen die Freiheit gestattet, zwischen der akroamatischen und heuristischen Lehrform zu wählen, oder auch beide Formen in verschiedenartigen Verhältnissen zu verbinden. Hier kommt hauptsächlich die Beschaffenheit des lernenden Subjects in Betracht. Außerdem aber gibt es eine Reihe von Fragen, welche, da sie von der Individualität des einzelnen lehrenden Subjects abhangen, weit weniger mit Allgemeingültigkeit entschieden werden können. Ob z. B. der mathematische Lehrer die Lehrsätze selbst vorbeweist oder von älteren Schülern vormachen läßt, ob er sich mit mündlicher Repetition begnügt, oder schriftliche Ausarbeitung verlangt, ob er bei der schriftlichen Aufzeichnung eine wörtliche Ausführung oder nur schematisierende Bezeichnung verlangt, ob er die Figuren aus freier Hand zeichnet oder zeichnen läßt, oder ob er Zirkel und Lineal benutzt, ob er große oder kleine Buchstaben gebraucht, ob er die Winkel durch eingeschriebene Buchstaben oder nach den Schenkeln benennt, ob er eine größere

oder geringere Lebendigkeit in der Veranschaulichung der mathematischen Abstractionen besitzt — das Alles und Aehnliches ist keine Methode, sondern Manier. Die Mathematiker haben es daher am bequemsten, da die objective Methode für sie feststeht und so wie sie ist, zu allen Zeiten in die Schule herüber genommen wird, indem die Fortentwicklung der Wissenschaft außerhalb des der Schule angehörigen Stoffes liegt. Die Festigkeit der stofflichen Methode und deren absolute Nothwendigkeit beschränkt deshalb auch die Modificationen, welche die pädagogische Methode vornehmen kann, so daß es hauptsächlich auf eine gute Manier ankommt. Die gute Manier ist daher von besonderer Wichtigkeit für die Fruchtbarkeit des mathematischen Unterrichts; sie ist jedoch mehr Sache des Naturells und des lehrerischen Taktes, als des pädagogischen Studiums. Für dasjenige, was man eigentlich Methode zu nennen hat, den Gang und Zusammenhang des Unterrichts bietet die Wissenschaft fast Alles. Die Methode der Mathematik ist also bei weitem die objectivste. Mit vollem Rechte hat man auf diesen Umstand das Hauptgewicht gelegt bei der Vertheidigung der Mathematik als eines Hauptunterrichtszweigs des Gymnasiums. Kein anderer Gegenstand ist fähig, in einem solchen Maße seine wissenschaftliche Methode in der Schule festzuhalten. In allen übrigen Unterrichtszweigen muß das objective Element sich größere pädagogische Umgestaltungen gefallen lassen. In Folge davon treten die einzelnen Elemente der Methode nicht so scharf und bestimmt in die Augen und sind mannigfachen Schwankungen ausgesetzt. Es beruht dieß zum Theil darauf, daß die objectiven Gestaltungen des Stoffes in den Wissenschaften noch nicht diejenige Festigkeit erlangt haben, wie die Mathematik. In dieser ist wenigstens der elementare Theil, welcher der Schule anheimfällt, im Ganzen in seiner Entwicklung abgeschlossen. Die übrigen Wissenschaften aber haben gerade in den letzten Zeiten bedeutende Umgestaltungen erfahren. Da die Schulen nun, insbesondere die Gymnasien die Fortschritte der Wissenschaften in sich aufzunehmen haben, so muß Stoff und Methode in unsern Zeiten natürlicherweise umgestaltet werden, und daß das nicht so schnell geht, daß die Schulen sich in einem Uebergangszu-

stande befinden, kann man beklagen aber nicht tadeln. Wenn die Wissenschaften selbst — wie z. B. die Sprachwissenschaft, die Geschichte besonders die alte, die Lehre der Orthographie — in einer Gährung sind, so kann auch die Schule nicht so bald Ruhe finden.

Die neuere Entwicklung der Wissenschaften läßt sich nun wohl im Allgemeinen dahin bezeichnen, daß dieselben sämmtlich strenger methodische Wege eingeschlagen haben. Kein Wunder also, daß man die Methode, vermittelst welcher die Wissenschaft fortgeschritten ist, auch auf den Schulunterricht möglichst zu übertragen geneigt ist. So ist denn in der Methode des Schulunterrichts mehrfach ein Ueberwiegen der objectiven Methode, der Wissenschaftlichkeit eingetreten. Allein da die Natur des Schulunterrichts sich nicht immer dieser Methode zu fügen vermag sondern sich gegen dieselbe sträubt, so ist es wiederum erklärlich, daß sich die subjective Pädagogik derselben entgegensetzt und um so schärfer ihre Grundsätze und Tendenzen zur Durchführung zu bringen sucht. So kommt es, daß diese verschiedenen Elemente in unserer Zeit so schwer die rechte Harmonie finden können. Es tritt dieß schon in den Schulbüchern hervor. In den Schulgrammatiken wechselt eine bald zu wissenschaftliche, bald zu individuelle Darstellung, in den neueren Schulausgaben geht Wissenschaftliches und Pädagogisches meistens unvermittelt neben einander her; die Lesebücher verlieren über dieser oder jener besonderen Tendenz oft den Hauptzweck aus den Augen; die historischen Compendien bemühen sich die Resultate der Wissenschaft aufzunehmen, welche oft mit der traditionellen Form nicht in Uebereinstimmung zu bringen sind. Es ist nicht zu verkennen, daß der Lehrerstand auf das Eifrigste bemüht ist, die rechte Ausgleichung jener Elemente zu finden und daß man darin schon Fortschritte gemacht hat. Es ist aber nicht bloß ein zu starkes Herbeiziehen des Wissenschaftlichen der zweckmäßigen Ausbildung der Pädagogik hinderlich, sondern ebenso sehr eine häufige Ueberschätzung des subjectivsten Elementes, der individuellen Manier. Die unendliche Flut von Schulbüchern beweist, daß man auf die subjectiven Elemente ein unverhältnismäßiges Gewicht legt. Denn in den meisten

Fällen suchen diese Bücher ihren Hauptwerth in der guten Manier. Mancher Schulmann fühlt sich berufen, ein Schulbuch zu schreiben, weil er für ein Dutzend Regeln eine besondere Manier der Fassung, oder für gewisse Partieen des Stoffes eine gute Manier der Zusammenstellung oder Verwerthung gefunden hat, welche ihm von allgemeinem pädagogischen Werthe erscheint. Welche Menge von Umarbeitungen hat z. B. die Zumptsche Manier der lateinischen Genusregeln erfahren! Die Manier täuscht sehr leicht über ihren Werth durch die scheinbar schnellen Erfolge. Wir sind noch zu sehr geneigt, der Manier eine allgemein-gültige pädagogische Bedeutung beizulegen. Daraus erklärt sich das starke Eindringen derselben in Schulbücher, welche doch für einen allgemeineren Gebrauch bestimmt sind. Es ist allerdings nicht leicht, den Unterschied zwischen pädagogischer Methode und Manier sei es im Allgemeinen sei es in concreten Fällen scharf zu erkennen. Selbst geübte Schulinspectoren werden sich nicht selten täuschen lassen. Die individuelle Manier springt sofort in die Augen und macht, wenn sie gut ist, einen befriedigenden Eindruck; die Jugend ist der persönlichen Manier am zugänglichsten, sie folgt einer solchen im Unterrichte leicht und freudig, und die Resultate, auf welche es die Manier abgesehen hat, sind sehr naheliegend und treten sofort hervor. Diese Umstände machen die Manier zu einem höchst wichtigen Bestandheile der Unterrichtsmethode, namentlich in den unteren Klassen; aber es ist sehr übel, wenn die ganze Methode in dieser Manier aufgeht, wenn nicht eine feste allgemeinere pädagogische Methode dahintersteckt; alsdann kann man sicher sein, daß die Resultate ohne nachhaltige Folgen sind. Wie oft sind schon gute Manieren in der Pädagogik bewundert und haben sich die Erfolge als hohl erwiesen! Eine eigentliche Methode ist nicht so leicht zu durchschauen; sie kann nur im Zusammenhange eines längeren Unterrichts sich entfalten, sie bedarf oft der Durchführung durch mehrere Klassen, um ihre Erfolge vollständig an das Licht treten zu lassen. Die Nothwendigkeit einer solchen Uebereinstimmung und eines Zusammenhangs der Methode wird immer lebhafter gefühlt; allein da, wie es mir scheint, das Bewußtsein über jenen Unterschied von

Methode nnd Manier noch nicht hinreichend aufgeklärt ist, so verfällt man häufig in den Fehler, die Uebereinstimmung vorzugsweise in der Manier zu suchen und feststellen zu wollen. Für concrete Fälle bedarf es allerdings auch einer gewissen Uebereinstimmung in der Manier, obgleich man darin nicht zu ängstlich sein sollte. Bei einer sicheren Uebereinstimmung über die eigentlich stoffliche Methode kann der Manier große Freiheit gestattet werden. Bei Feststellung einer Methode welche für verschiedene Orte und Zeiten Geltung behalten soll, ist es nothwendig, alle Elemente der Manier möglichst fern zu halten. Die objective, stoffliche Methode sollte für viele Unterrichtsfächer durch das Lehrbuch gegeben werden. Da unsre Schulbücher aber gerade an dem Fehler leiden, daß sie zu viel Manier enthalten, so ist es erklärlich, daß die Einen mit diesem die Anderen mit jenem Buche nicht recht fertig werden zu können erklären. Die Schulbücher müssen eine Fassung gewinnen, welche einen bestimmten methodischen Gang im Stoffe feststellt, aber daneben der individuellen Manier möglichst großen Spielraum gestattet. In der Mathematik ist dieser Gang durch die Wissenschaft so festgestellt, daß es durchaus zu billigen ist, wenn viele Mathematiker ein Lehrbuch für überflüßig erklären. In den anderen Unterrichtszweigen, in welchen Auswahl, Form und Zusammenhang des Stoffes mehr pädagogisch zu bestimmen ist, werden bestimmte Lehrbücher nützlich sein. Um sie aber richtig zu verfassen, müssen wir uns über die Principien klar sein, nach welchen das Verhältnis der drei Elemente der Methode in dem Unterrichte im Ganzen und seinen Zweigen festzustellen ist. Ein gewisses Maß dieser Verhältnisse bieten die Unterrichtszweige von selbst dar, so daß es unwillkürlich Anerkennung findet. Ueber das Verhältnis in dem mathematischen Unterrichte habe ich schon oben gesprochen.

Man wird es wohl zugestehen, daß bei dem Unterrichte im Deutschen, in der Geschichte und Geographie, auch in den Naturwissenschaften, die subjectiven Elemente der Methode über die objectiven ein zum Theil bedeutendes Uebergewicht haben [1]);

---

1) Von vielen Stimmen für diese Ansicht führe ich nur an: Campe

man wird es ferner billigen, wenn ich behaupte, daß bei dem Unterrichte in den alten Sprachen die beiden Seiten der Methode in einem gewissen Gleichgewichte stehen. Daher kommt es, daß nächst der Mathematik die alten Sprachen noch verhältnismäßig die meiste Sicherheit und Gleichartigkeit in ihrer Methode haben, während über die Methode der modernen Disciplinen die größten Divergenzen herschen.

Allein bloß diese Rücksicht auf die Beschaffenheit des Stoffes und auf die jugendliche Natur im Allgemeinen führt doch nicht über sehr allgemein gehaltene Principien hinaus. Diese müssen selbstverständlich als die allgemeine Grundlage der Methode betrachtet und im Auge behalten werden; aber die nähere markierte Feststellung der Art der Methode kann, wie schon gesagt, nur aus dem Wesen einer jeden besonderen Art der Schule gewonnen werden. Ziehen wir nun das Wesen des Gymnasiums in Betracht und zwar am übersichtlichsten sogleich in der äußerlichen Darstellung desselben, wie sie der Normalstundenplan bietet, so bedarf es nur eines Blickes auf denselben, um sich zu überzeugen, daß für den Unterricht in den alten Sprachen (und der Mathematik) einerseits und für den Unterricht in den übrigen Gegenständen andrerseits zwei specifisch verschiedene Arten der Methode nothwendig sind. Denn eine der wesentlichsten Bedingungen für die Methode ist die Zeit.

Z. f. G. 1850 S. 395. „Die Persönlichkeit des Lehrers ist zwar überall von Bedeutung, aber gerade in der Geschichte, ich möchte sagen, das Erste, Zweite und Dritte.“ Vgl. J. Schmidt das. 1855 S. 653. Ribbeck Z. f. d. G. 1856 S. 906 „der deutsche Unterricht muß so individuell sein als möglich.“ — Aus diesem Grunde scheint mir die Einführung eines Lehrbuches für das Deutsche und die Geschichte in den oberen Klassen unzweckmäßig. Diese Bücher können nur so weit Grundlagen des Unterrichts bilden, als sie als Memorier-Bücher dienen. In der Geschichte sollte man also über eine mnemonotechnisch geordnete Tabelle nicht hinausgehen; im Deutschen sollten die „Mustersammlungen“ jeglicher Art verbannt sein. Die Auswahl und die Abmessung des Stoffes ist in diesen Unterrichtszweigen so sehr von der individuellen Art der Behandlung abhängig, daß man ihn am besten ganz frei durch die Persönlichkeit des Lehrers den Schülern vorführen läßt. Nur biete man dem Lehrer und den Schülern eine gute Bibliothek und eine bequeme Benutzung derselben.

Es kann eine Methode vortrefflich sein; aber wenn die gegebene Zeit zu ihrer vollen Entfaltung nicht ausreicht, so ist sie zu verwerfen, und eine an sich selbst mangelhaftere, welche den gegebenen Bedingungen der Zeit entspricht, vorzuziehen.

Die specifische Verschiedenheit der Arten der Methode beruht nach dem Obigen darauf, daß sie entweder eine objective oder eine subjective ist. Nun ist es ersichtlich, daß die objective Methode unweigerlich ein bestimmtes Maß von Zeit verlangt; Gang uud Umfang des Unterrichts sind gegeben, und es läßt sich darnach — z. B. bei der Mathematik — fast genau die Zahl der Stunden berechnen, welche unter bestimmten Verhältnissen zur Absolvierung des Pensums nöthig sind. Wenn das auch nicht mit so großer Genauigkeit bei den alten Sprachen geschehen kann, so haben wir doch gesehen, daß für sie das Maximum von Stunden anzusetzen ist. Und so werden wir denn für die alten Sprachen auch der objectiven Methode ein unbestreitbares Recht zugestehen müssen. Dagegen haben wir den modernen Disciplinen nur ein Minimum von Stunden bewilligen können. Daraus folgt, daß für sie nur eine rein subjective Methode anwendbar ist. Die subjective Methode ist nicht an ein bestimmtes Maß von Zeit gebunden; sie kann sich allerdings ausdehnen, aber sie vermag sich auch bis auf ein Minimum zusammenzuziehen, weil sie es ganz in ihrer Hand hat den Stoff zu gestalten.

Damit haben wir das Fundamentalgesetz der Gymnasialpädagogik aufgestellt. In dem klassischen Unterrichte des Gymnasiums hat die philologische Wissenschaft eine anerkannte Herschaft. Wenn man vielfache Klagen über eine zu scientifische Behandlung erhoben hat, so trifft das nicht den Grundsatz, sondern eine verkehrte Art seiner Anwendung, worüber ich weiter unten bei der „Concentration der Lehrkraft im einzelnen Lehrer" sprechen werde. Ich behaupte sogar, daß die Methode des Unterrichts in den unteren Klassen wissenschaftlicher werden müsse, als sie zu sein pflegt, unterlasse es jedoch hierauf näher einzugehen, da ich beabsichtige diese Behauptung demnächst in einer lateinischen Schulgrammatik für die unteren Klassen dem Urtheile der pädagogischen Welt praktisch ausgeführt

vorzulegen. Auf dem Gebiete der Grammatik wird sich das Verhältnis am deutlichsten herausstellen. Die stoffliche Methode derselben wird von der Wissenschaft gegeben; allein die Wissenschaft der Grammatik ist noch keineswegs zu einer solchen Festigkeit gelangt, wie die Mathematik, obgleich nicht zu verkennen ist, daß sie eine ähnliche Sicherheit erreichen kann. Die Grammatik geht offenbar in neuerer Zeit einer festeren objectiven Gestaltung entgegen. Allein da sie dieselbe noch nicht erreicht hat, so läßt sie der subjectiven Methode noch einen größeren Spielraum. Ich glaube jedoch, daß, je weiter und vollständiger die grammatische und überhaupt die philologische Wissenschaft sich entwickelt, dieselbe gerade desto mehr an Einfachheit, Faßlichkeit und pädagogischer Verwendbarkeit gewinnen wird. Und daß eine wissenschaftliche Methode, so weit sie pädagogisch möglich ist, in dem klassischen Unterrichte zu erstreben ist, ergibt sich aus dem Wesen des Gymnasiums. Die Stellung des Gymnasiums zur Universität, nach welcher es eine Vorbereitungsschule für ein wissenschaftliches Studium ist, ferner die Aufgabe des Gymnasiums in diesem Verhältnisse, nach welcher es die Vorbildung im antiken Elemente abschließen soll, machen es nothwendig, in diesem Elemente das pädagogische Muster eines wissenschaftlichen Studiums aufzustellen. Ein zweiter Grund der Nothwendigkeit liegt darin, daß die Gymnasien durchaus nach einer traditionellen Gleichmäßigkeit und Sicherheit in ihrer Methode streben müssen. Diese kann und muß vornehmlich in dem Kerne des Gymnasiums, in den alten Sprachen, zur Durchführung kommen. Nun wird aber in unsern Zeiten keine persönliche Autorität — und wäre es der geschickteste und geistreichste Pädagoge — im Stande sein, diese Tradition zu machen. Es gibt nur eine Macht, der sich alle Lehrer fügen werden, die Wissenschaft. Diejenige pädagogische Methode der alten Sprachen also wird allein auf allgemeine Anerkennung rechnen dürfen, welche sich am engsten an die Wissenschaft anschließt. Die Zeit aber, welche den alten Sprachen auf den Gymnasien gewährt wird, ist so umfangreich, daß eine objective Methode möglich sein muß.

Wenn die Gymnasien ihren Kern, die alten Sprachen (und die Mathematik) auf der Grundlage der Wissenschaft

zu einer festen methodischen Tradition gebracht haben, so werden sie den Unterricht in den übrigen Disciplinen weit mehr der Subjectivität anheimgeben können. Auffälligerweise hat man gerade im Deutschen, in der Geschichte, Geographie und den Naturwissenschaften ungewöhnliche Anstrengungen gemacht, die objective, die im Objecte liegende scientifische Methode zum Ausgangspunkte zu machen. Da aber weder die Lectüre im Deutschen, noch die Detailkenntnis der mittleren und neueren Geschichte, noch das durch große Sammlungen und viele Experimente bedingte anschauliche Wissen für die Naturwissenschaften gewonnen werden kann, so geräth man in die wunderbare Noth, eine objective Methode ohne hinreichende Objecte anwenden zu wollen. Diese Unterrichtszweige haben deshalb einen anderen Weg einzuschlagen. Sie haben erstens zu berücksichtigen, daß sie keinen Abschluß zu geben haben in der Art wie die alten Sprachen; folglich haben sie in der Wahl des Stoffes freiere Hand und sind weniger durch diesen selbst bestimmt. Sie haben auch kein System zu füllen und vollständig zum Bewußtsein zu bringen; sie können ihren Stoff also an jedem beliebigen Ende anfassen und ihn in jeder beliebigen Ordnung behandeln. Darum sind sie jedoch nicht aller Willkür vollständig Preis gegeben; ihre erste Norm ist vielmehr nur nicht im Objecte, sondern im lernenden Subjecte gegeben, speciell pädagogische Grundsätze bestimmen ihre Methode an erster Stelle und es ist principiell indifferent, wie viel von dem Stoffe überwältigt und wie weit zu einer wissenschaftlichen Erkenntnis vorgedrungen wird. Sie haben in beiden Rücksichten nur so viel zu leisten, als die jugendliche Natur in einer gegebenen Zeit gestattet, und das Uebrige der Universität zu überlassen. Sie haben nur Anfänge zu machen, folglich ist ihr ganzer Unterricht nur elementar [1]).

Diesen Ausdruck „elementar" möchte ich zunächst in dem Sinne nehmen, daß sie nur Elemente, Theile des Stoffes zu

---

1) Vgl. R. v. Raumer, der Unterr. im Deutschen S. 120. „Das Gymnasium hat die Anfangsgründe der höheren allgemeinen Bildung zu geben." — Muetzell in Z. f. G. 1850 S. 3. „Das Gymnasium soll eine allgemeine Bildung nur anbahnen, vorbereiten und die Mittel dazu bieten."

überliefern haben, alsdann daß sie diese Stofftheile auch nur wie Stücke für sich zu behandeln haben. Sie greifen je nach der Befähigung der Schüler diese einzelnen Stücke auf und behandeln sie demgemäß. Diese rein pädagogische Methode ist das Principale, und wenn wir uns daran erst einmal hielten, daß wir einfach fragten, welche Stofftheile sind die angemessenen und nothwendigen, so glaube ich würde eine Uebereinstimmung auf Grundlage der reinen Pädagogik trotz der größeren subjectiven Freiheit eher zu erreichen sein, als bei der jetzt üblichen Herbeiziehung der wissenschaftlichen Tendenzen für die erste Grundlage der Methode. Darum sollte sich ein Normalplan einfach darauf beschränken, für jene Disciplinen die Unterrichtszeit (2 Stunden) und ein Minimum von ganz unzweifelhaft nothwendigen Stofftheilen festzusetzen. Im Uebrigen sollten alle diese Unterrichtszweige — um mich etwas stark auszudrücken — den Lehrern auf Discretion übergeben sein. Es kommt bei denselben noch in einem weit höheren Grade, als bei der Mathematik und den alten Sprachen, vor Allem auf eine „intellectuelle Befruchtung" an, auf einen Contact des lehrenden und lernenden Individuums, welchen weder die Ordnung eines Systems noch die Verordnung einer Behörde herbeiführen kann. „Ein Studium kann sehr unsystematisch und doch sehr fruchtbringend sein." (Lewes, Göthes Leben, übers. v. Frese S. 236). Ich will damit nicht sagen, daß der Unterricht in jenen Nebenzweigen unsystematisch sein soll, sondern nur, daß weder die theoretische Pädagogik noch die Behörde eine wenn auch nur verhältnismäßige systematische Vollständigkeit fordern, vielmehr es der Individualität der Lehrer, dem Maße der gegebenen Zeit und den besonderen Umständen anheimgeben soll, in wie weit von jener elementaren Grundlage in einzelnen Fällen noch zu einer zusammenhängenden, mehr wissenschaftlichen Behandlung fortgeschritten werden kann.

Soll dieser Satz aber praktisch werden, so ist es nothwendig, daß die sämmtlichen modernen Disciplinen von dem Maturitätsexamen ausgeschlossen werden. Nur ein deutscher Aufsatz ist zu liefern. Der deutsche Aufsatz wird allgemein als ein Product des ganzen Schulunterrichts angesehen und nicht am

wenigsten des klassischen; er bildet das Hauptregulativ für das Urtheil über den Erfolg des gesammten Unterrichts für die allgemeine Bildung. Die alte Geschichte gehört natürlich zu dem Unterrichte im antiken Elemente; sie würde sich am besten im Maturitätsexamen an die Interpretation der Klassiker anschließen und bedürfte vielleicht keiner besonderen Vornahme, so daß das (vorgeschriebene) Maturitätsexamen außer dem deutschen Aufsatze **nur** in den klassischen Sprachen und der Mathematik stattfände [1]). Erst diese Einrichtung würde der Subjectivität in den Disciplinen sowohl für Schüler wie für Lehrer diejenige Freiheit gewähren, welche sie bedürfen, in der That bedürfen, so paradox das klingen mag, um mit Erfolg betrieben zu werden. Es wäre nicht der erste Beweis, daß die Freiheit Manches auszuführen vermag, wonach der Zwang vergeblich gerungen hat. Ich komme hierauf unten bei der „Concentration des Schülers" zurück. Hier will ich nur dem Einwurfe begegnen, daß jene Disliplinen nach meinen Vorschlägen ungebührlich beeinträchtigt werden würden. Die Maturitätsprüfungsgesetze und die damit in Verbindung stehende staatliche Controle der Gymnasien waren im Anfange dieses Jahrhunderts gewiß in hohem Grade berechtigt, um die Gymnasien insgesammt von einem zum Theil niedrigen Standpunkte zu erheben. Aeußerliche Mittel sind zu solchen Dingen nothwendig. Nothwendig war jener staatliche Einfluß namentlich um die in der That sehr vernachläßigten Nebendisciplinen des Gymnasiums zu heben. Nachdem dieselben aber überall als nothwendige Bestandtheile des Gymnasiums anerkannt und die Lehrer durchweg für sie befähigt sind, wird man ohne Gefahr die Zügel hier ein wenig freier geben können. Daß eine dieser Disciplinen von einem Gymnasium etwa gänzlich entfernt oder gröblicher vernachläßigt würde, als es unter der jetzigen Controle möglich wäre, ist durchaus nicht zu fürchten. Jene Disciplinen haben einen zu mächtigen Rückhalt an der öffentlichen Stimme und es ist vielmehr Bedacht darauf zu nehmen, das Alterthum vor ihnen zu schützen. Ueberhaupt sollte von Seiten

---

[1]) Vgl. **Hudemann** in Z. f. G. 1856. S. 384.

des Staates in Anschlag gebracht werden, daß sich jetzt eine Controle des öffentlichen Unterrichts gebildet hat, welche weit wirksamer ist, als die staatliche: die Controle in der pädagogischen Literatur. Eine Behörde wird die einzelnen Schulen kaum genauer durchmustern, als jetzt in den pädagogischen Zeitschriften geschieht. Kein Stand führt eine so genaue, gewissenhafte und rücksichtslose Controle über sich selbst, wie der Lehrerstand; darum muß ihm unbedenklich das Vertrauen geschenkt werden können, daß man wenigstens einen gewissen Theil des Unterrichts seinem pädagogischen Ermessen, seinem Gewissen überläßt.

B.

Die Concentration der Lehrkraft.

In dem Unterrichtsstoffe an und für sich liegt eine bildende Kraft. Werden also seine Theile auch nur äußerlich in ein richtiges Verhältnis gesetzt, so ist vorauszusetzen, daß sie eine harmonische Wirkung üben. Es ist nun die Aufgabe der Lehrkraft, diese Wirkung des Stoffes zu voller Macht zu entwickeln. Man könnte mit diesem Satze die rechte Methodik definieren, daß sie nämlich die Kunst sei, die in dem Unterrichtsstoffe liegende Bildungskraft zu vollständiger Wirkung zu bringen. Eine solche Auffassung der Aufgabe würde vor einem in früherer und neuerer Zeit nicht seltenen Fehler der Pädagogik schützen, nämlich vor dem Bestreben, nicht sowohl den Stoff wirken zu lassen, als vielmehr vermittelst des Stoffes selbstgesteckte Tendenzen erzielen zu wollen. Dahin gehört die Verwendung des deutschen Unterrichts zu sogenannten Denkübungen oder zur Concentration des gesammten Lehrstoffes, die Behauptung, daß die sprachliche Bildung, insbesondere auch die grammatische, ebenso gut an der Muttersprache und an den neueren Sprachen geschehen könne, wie an den alten. Daß dergleichen geschehen **kann**, ist freilich nicht zu leugnen, aber ebenso handgreiflich ist es, daß diese Behandlungsweisen durchaus gegen die Natur jener Stoffe verstoßen. Die Beschäftigung mit der deutschen Sprache soll ohne Zweifel auch das Denken üben, an der

deutschen wie an den neueren Sprachen soll auch sprachliche Bildung gewonnen werden; aber diese Wirkungen der Stoffe zu methodischen Tendenzen zu machen, nach welchen man dieselben zurecht dreht und reckt, heißt die Stoffe malträtieren. Verzeihlicher ist vielleicht das Bemühen, in den deutschen Unterricht und in die Geschichte kirchliche und patriotische Tendenzen hineinzubringen. Der Stoff bietet Elemente dieser Art genug dar, und wo sie gegeben sind, soll auch ihnen der Unterricht zur vollen Wirkung verhelfen. Aber eine solche Tendenz an die Spitze der Methode für Auswahl und Behandlung des Stoffes zu stellen, heißt wiederum mit der Kunst der Natur entgegenarbeiten. Bemühungen solcher Art sind gewöhnlich fruchtlos; sie hängen zu sehr an der Person des Lehrers und gehen spurlos dahin, sobald dessen Autorität aufhört. Täuschen wir uns überhaupt nicht darüber, daß unsre persönlichen, unsre tendenziösen Absichten bei dem Unterrichte von geringem und wenig dauerhaftem Einflusse auf die Jugend sind. Unser Einfluß wird dagegen um so stärker, je mehr er sich mit der in der natürlichen Beschaffenheit des Stoffes liegenden Bildungskraft identificiert. Wir stellen uns in Folge einer zu kritischen Richtung der Wissenschaft und der Methodik zu viel über die Stoffe und zu wenig in sie hinein. Insbesondere hat wohl die Identification unsres ganzen Wesens mit dem klassischen Alterthume in Folge des berechtigten Gegensatzes der modernen Bildung gegen ein zu einseitiges Verschließen in demselben zu große Einbuße gelitten. Aber gerade vom klassischen Alterthume ist am ersten eine Zurückführung dieses tiefsten pädagogischen Grundsatzes zu erwarten, und darin steckt ein Hauptgrund für seine pädagogische Bedeutung im Gegensatze zu den Gefahren, welche die modernen Disciplinen mit sich führen. Indem diese nämlich den Vorzug haben, daß sie voll sind von Beziehungen auf das gegenwärtige Leben, reizen sie den Pädagogen, bald diese bald jene Seite mit einer Vorliebe zu erfassen, und auf diese hin den ganzen Unterricht zu dirigieren. So vortrefflich nun auch solche Tendenzen an sich sein können, so führen sie doch gewöhnlich zu einer Vereinseitigung des Unterrichts und lassen die Kraft des Stoffes nicht

in seiner vollen Ausdehnung zur Wirkung gelangen. Es ist aber einmal nicht zu umgehen, daß die Stoffe der modernen Disciplinen der Persönlichkeit der Lehrkraft in einem hohen Grade anheimgestellt sind. Die alten Sprachen dagegen — und in einem noch höheren Grade die Mathematik — erzwingen eine Unterordnung der Lehrkraft unter den in seiner Entwicklung abgeschlossen vorliegenden Stoff. Allerdings ist auch hier eine persönlich tendenziöse Behandlung möglich — z. B. philologische Minutien — aber nicht ohne sich sofort als pädagogischen Fehler bemerklich zu machen, während einseitige Tendenzen in den modernen Disciplinen gerade etwas sehr Blendendes zu haben und die Schäden, welche der Bildungskraft des Stoffes zugefügt werden, durch eine glänzende Erscheinung der persönlichen Lehrkraft zu verdecken pflegen.

Wenn wir nun die Concentration des Unterrichtsstoffes dahin bestimmen, daß der klassische Unterricht (mit der Mathematik) sowohl seiner Quantität als auch seiner methodischen Qualität nach den Kern des Gymnasialunterrichts bilden, die übrigen Unterrichtszweige nur als elementare sich demselben anschließen sollen, so ergibt sich für die Concentration der Lehrkräfte eines Gymnasiums zunächst die negative Bestimmung, daß kein einzelner Lehrer dieses Verhältnis störe, weder dadurch daß er für ein besonderes Fach eine größere Zahl von Stunden zu gewinnen sucht, noch daß er sich etwa bemüht, in den gewährten Stunden einen Unterrichtszweig über die ihm gesteckte Aufgabe hinaus zu treiben. Dieses letztere führt zu einer Ueberspannung der Lehrkraft über die im gemessenen Stoffe liegende Bildungskraft hinaus. Daraus entspringt z. B. die deutsche Literaturgeschichte ohne genügende Kenntnis der Literatur, die kritische und philosophische Geschichtsdarstellung ohne Kenntnis der Geschichte, die Systematisierung ohne Anschauung, das Raisonnement ohne objectives Fundament in den Schülern. Die Grenze ist hier freilich schwer zu stecken; um so nothwendiger aber ist die Schranke der Stundenzahlen, welche am ersten im Stande ist, auf das Richtige zurückzuführen [1]). Der Unterricht in

[1]) Sehr wahr sagt von dem historischen Unterrichte Landfermann

diesen Zweigen ist gerade dadurch so schwierig, daß er einen richtigen Takt voraussetzt, daß er eine Resignation verlangt, welche selbst durch glänzende hohe Zwecke sich nicht verleiten läßt; er ist um so schwieriger, da diese hohen Zwecke doch angebahnt werden sollen.

Andrerseits läuft der Lehrer der klassischen Sprachen Gefahr, die bevorzugte Stellung seines Unterrichts so auszubeuten, daß dem übrigen Unterrichte sein Recht nicht werden kann. Diejenigen, welche vom Standpunkte der gegenwärtigen allgemeinen Bildung ausgehen, fallen häufig in den Fehler, das Ziel der einzelnen Wissenszweige, wie es in jenem Begriffe gegeben ist, zugleich als das Ziel des Gymnasiums hinzustellen, während von Philologen wohl der Fehler begangen wird, daß sie das Ziel der klassischen Bildung, wie es die Gymnasien geben oder erstreben, geradezu als das Hauptstück der allgemeinen Bildung überhaupt, wie sie das Leben fordert, hinstellen möchten. Jene wollen das Ende des ganzen Weges schon auf der Hälfte desselben erreichen; diese wollen dasjenige, was im gesammten Bildungsgange eine Hälfte, eine Station ausmacht, zum Ende machen. Das Letztere ist in seinen Folgen weniger gefährlich, weil es wenigstens für das Gymnasium eine Wahrheit ist; das Erstere ist der Ruin der Schule, weil es im Gymnasium eine Unwahrheit bleibt.

Was die positive Seite der Concentration der Lehrkraft betrifft, so hat man diese zu finden gemeint in der Beziehung des einen Unterrichts auf den anderen, in der Benutzung der in dem einen gewonnenen Resultate für den andern, und Viele glauben das Räthsel gelöst zu haben, indem sie zeigen, daß der deutsche Unterricht alle übrigen „verarbeiten" „concentrieren" solle. Es ist das aber erstens nur eine methodische Concentration des Unterrichts, welche also nicht den ganzen Organismus des Gymnasiums erfaßt; zweitens würde eine solche Concentra-

---

Z. f. G. 1855 S. 769 „da gerade befähigten Lehrern das Maß halten, die Resignation am schwersten fällt, so würde es bedenklich sein, auch ihnen gegenüber auf das Correctiv extensiver Beschränkung, auf zwei wöchentliche Lehrstunden zu verzichten."

tion überhaupt nicht in dem Organismus der Schule, sondern in dem Individuum ruhen, welches den deutschen Unterricht in Händen hätte, um so mehr da der deutsche Unterricht am allerstärksten auf die Individualität des Lehrers gebaut ist. In einer solchen Weise den Erfolg eines ganzen Institutes von einem einzelnen Individuum abhängig zu machen, kann wohl einer Privatanstalt, niemals aber einer öffentlichen gestattet sein. Wenn Hiecke diese Concentration des gesammten Unterrichtsstoffes durch den obersten deutschen Lehrer machen lassen und diesem deshalb eine bevorzugte Stellung geben will, so heißt das dem Gymnasium einen zweiten Director vorsetzen, neben welchem dem eigentlichen Director mehr nur die äußerlichen Geschäfte verbleiben würden. Es setzt jene Ansicht voraus, daß sich eine hinreichende Anzahl von Individuen finden würde, welche jenes Princip zu realisieren verstehen. Das ist bei einer Sache, welche so sehr auf individuelle Befähigung basiert ist, höchst problematisch. Sie setzt ferner voraus, daß die übrigen Lehrer sich diesem Principe, und zwar in der Art, wie es von dem jeweiligen Individuum ausgeführt wird anschließen. Da wird man aber die Rechnung ohne den Wirth machen. In keinem Stande findet sich wohl so viel Eigenwille oder „Eigensinn," wie im Lehrerstande. Es beruht das auf der durchaus anzuerkennenden Wahrheit, daß die Wirksamkeit des Lehrers mehr wie jede andere aus seinem eigenen Innern hervorgehen und daß sie auf einem idealen Grunde ruhen soll. Damit wird der Subjectivität ein unbestreitbares Recht eingeräumt [1]). Andrerseits wird wohl an keinen anderen Stand in so hohem Maße die Forderung gestellt, sich aus freiem Willen einem Ganzen einzufügen und die subjective Meinung dem unterzuordnen. Soll diese Unterordnung eine freie sein — wie sie muß, wenn sie sich mit jenem Rechte der Subjectivität vereinigen soll — so kann sie nirgend anders begründet sein

[1]) Daher ist es auch natürlich, daß ebenso zäh an dem Hergebrachten, Gewohnten festgehalten, wie eilfertig nach Aenderungen und Reformen gegriffen wird; zu beiden bietet sich dem einzelnen Grund und Gelegenheit. In wenigen Ständen findet man wohl den Schlendrian und die Neuerungssucht so stark vertreten, wie im Lehrerstande.

als auf einem sittlichen Grunde. Dieser sittliche Grund kann nicht allein in der didaktischen Thätigkeit des Lehrers (der Methode) sondern muß ebensowohl in seiner educatorischen Wirksamkeit gesucht werden. Daß die neuere Pädagogik zu ausschließlich auf die Kunst der Methodik gerichtet gewesen ist, hat bewirkt, daß die Schule ihre erzieherische, Willen bildende Kraft zu sehr eingebüßt hat. Daraus ist es auch erklärlich, daß trotz der außerordentlichen Fortschritte der didaktischen Kunst dennoch die Klagen über die Fruchtlosigkeit des Schulunterrichts so allgemein sind. Die Schulen sind von Jahr zu Jahr besser geworden und dennoch sind die Früchte geringer! Ziehen wir auch von diesen Klagen so viel ab, als die Ungemessenheit der Forderungen mit sich bringt, so ist doch das Factum nicht zu leugnen. Es findet seine Erklärung wohl allein darin, daß die Vernachlässigung der einen Seite des Organismus auch die andere hat leiden lassen trotz der reichlichen Nahrung welche man ihr zugeführt hat. Ist es nicht bezeichnend, daß man bei den abgehenden Gymnasialschülern nicht sowohl über Mangel an Kenntnissen, sondern — wunderbarer Weise gerade in der Zeit, da das Princip der formalen Bildung an der Spitze der Pädagogik stand und steht — über Mangel an Interesse, an wissenschaftlichem Trieb, an Sinn und Neigung und Fähigkeit für Studien klagt? — Die Concentration im deutschen Unterrichte muß diesen Krebsschaden noch vermehren. Denn sie ist es besonders, welche den richtigen Gebrauch jenes Wortes verkehrt. Wenn nach dieser Ansicht „der deutsche Unterricht die Bildungselemente des gesammten Lehrstoffes concentrieren oder verarbeiten" soll, so ist das eine Selbsttäuschung der pädagogischen Theorie. Kein Unterrichtszweig verarbeitet den anderen; man kann nur sagen, daß der eine Etwas aus dem anderen verarbeite d. h. benutze oder seinerseits fördere; daß aber das Deutsche die Bildungselemente des gesammten Lehrstoffs verarbeite oder concentriere, ist eine Fiction, welche auf der Verwechselung des deutschen Schulunterrichts mit dem tiefsten und umfangreichsten Studium der deutschen Literatur beruht. Der deutsche Unterricht vollzieht nicht aus sich selbst heraus, naturgemäß jene erwartete

Concentration, sondern sie muß mit methodischen Künsten erst hineingebracht werden. Und dieses methodische Zurechtmachen der Concentration versetzt die Schüler in jene beklagenswerthe Passivität und Indolenz. Der Schüler wird zum zweiten Objecte gemacht, dem gleichsam ein concentrierter Abhub der allgemeinen Bildung methodisch übergeben werden soll. Der Schüler ist aber vielmehr das eigentliche Subject der Concentration; der Schüler soll sich concentrieren.

Die natürliche Frage bei diesem Ausdrucke ist: Worauf? Wenn man in dieser Weise die Frage der Concentration stellt, so wird man schwerlich antworten mögen: auf den deutschen Unterricht. Die einzige richtige Antwort ist vielmehr, daß der Schüler sich auf seine Schule concentrieren soll. Das verlangt, daß ihm die Schule als eine wahre Einheit entgegentrete. Ist die Concentration in ihrem Grunde ein sittlicher Act des Schülers und soll die Schule einen solchen wecken und fördern, so wird man anerkennen, daß eine einheitliche Methode des Unterrichts an und für sich — vorausgesetzt, daß es überhaupt möglich wäre, eine solche vermöge theoretischer Ueberzeugung durchgängig in den Gymnasien zu realisieren — doch noch nicht im Stande ist, einen solchen Willensact hervorzurufen. Sittliches Leben wird überhaupt, so weit es nicht aus dem Individuum selbst entspringt sondern von Außen gewirkt wird, durch ein sittliches Sein erzeugt. Nicht mit methodischer Kunst, nicht durch eine theoretische Abwägung und Combination der Theile der Bildung und des Lehrstoffes wird die Concentration geschaffen, sondern dadurch, daß in der Schule ein concentrisches sittliches Leben sich ausbildet und den Schüler umfängt. Die Einsicht, daß ein solches Leben nicht vermittelst der auf die methodische Kunst gerichteten Pädagogik unsrer Zeit sondern nur durch ein ethisches Lebensprincip der Schule erreicht werden könne, hat sich praktisch Bahn gebrochen in der Gründung der sogenannten christlichen Gymnasien. Ich bin weit entfernt ihnen das Wort reden zu wollen; aber sehr wohl können wir aus solchen Erscheinungen etwas lernen. Leider führen solche Institute, welche sich absondern und in einen Gegensatz mit dem Bestehenden setzen statt dasselbe zu durchdringen,

zu dem Tendenziösen, zu einem Specifischen, welches dann nicht weniger das Richtige verfehlt. Die Vernachlässigung der educatorischen Seite über der Bevorzugung der didaktischen führte dazu, daß jene Institute ebenso einseitig das Educatorische in seiner höchsten Vollendung, dem Religiösen, an die Spitze stellten. Das muß, selbst wenn die ersten Erfolge dieser Bestrebungen gut sind, doch, wenn es allgemeiner würde, gleichfalls zu einer Verkümmerung der Gymnasien führen. Aber es scheint als müßten solche zurückgedrängten Elemente in einer Sonderexistenz festen Fuß fassen, um sich wieder die rechte Geltung zu verschaffen; und in dieser Rücksicht haben die christlichen Gymnasien ein entschiedenes Verdienst. Die Einheit der Schule beruht — nicht auf einer methodischen — sondern auf einer sittlichen Einheit der Lehrkraft, welche das Religiöse jedenfalls mit einschließt, aber nicht allein darin aufgeht. Und diese ethische Lebenseinheit der Lehrer nenne ich die Concentration der Lehrkraft. „Ich rufe mit nach Concentration . . . Aber ich denke bei diesem Rufe vielmehr an die Lehrer, als an den Lehrplan" (Protest. Monatsbl. 1858 S. 27). Die umgekehrte Vorstellung ist die gewöhnliche; man denkt bei „Concentration" viel mehr an einen wohlgeordneten Stundenplan und eine gleichmäßige Methode. Und wenn man dabei auch jedenfalls „gute Lehrer" verlangt, so hat man darunter doch vornehmlich solche im Sinne, welche es verstehen, nach gewissen methodischen Theorien auf jenes Abstractum der allgemeinen Bildung, wie man es sich in das Centrum gestellt denkt, hinzuarbeiten. Obgleich in diesen Forderungen eine gewisse Wahrheit liegt, so ist darin doch das „punctum saliens" nicht gelegen. Denn jenes Abstractum ist, wie oben bemerkt, in jedem Individuum doch eigenthümlich gedacht und realisiert, und bei einer so sehr auf dem Individuellen ruhenden Thätigkeit, wie die der Lehrer, kann eine wahre Einheitlichkeit gewiß nur daraus hervorgehen, daß eben jene individuellen Realisationen der Bildung einheitliche, gleichartige sind. Auf diesem Grunde wird sich sowohl die methodische als auch die disciplinarische Concentration der Schule ganz von selbst ergeben. Eine solche Einheit setzt eine gewisse Gleichartigkeit der Lebensanschauungen, einen gewissen gemeinschaftlichen

Grund des sittlichen Seins der Einzelnen voraus. Dieses Gemeinsame muß sowohl in jedem Einzelnen als auch in der Gemeinschaft das Centrum des innerlichen Lebens bilden. Ich spreche deshalb 1) von einer Concentration des Lehrercollegiums, 2) von einer Concentration des einzelnen Gymnasiallehrers.

§. 1. Die Concentration des Lehrercollegiums.

Es ist keineswegs meine Meinung in dem Vorhergehenden etwas durchaus Neues gesagt zu haben; vielmehr finden sich Andeutungen ähnlicher Ansichten oft genug. Aber während man die einheitliche Verbindung der Lehrkraft in der Methodik bis in das Einzelnste verfolgt, begnügt man sich die andere Seite den Lehrern einfach in's Gewissen zu schieben, ohne zu fragen, was denn zu thun sei, um eine auf besseren Grundlagen, als pädagogischen Theorien, ruhende Gemeinschaft möglich zu machen und zu fördern. Vortrefflich in ihrer Art sind die Vorschriften, welche das Preußische Ministerium dem Regulative vom 7. Jan. 1856 zur „Befolgung des allgemeinen Lehrplanes" beigibt. Allein auch hier wird wie in vielen literarischen Erscheinungen doch schließlich an den guten Willen, die Hingabe, den einheitlichen Sinn der Lehrer, an ihr Durchdrungensein von der Aufgabe appelliert. Es spricht sich darin das sehr wahre Bewußtsein aus, daß weder mit der Theorie noch mit dem äußeren Gesetze allein dem Schulwesen geholfen sei, daß, wenn irgendwo, hier ein Geist, ein selbständiges Leben walten müsse. Da sich aber „Geist" einmal weder andemonstrieren noch anbefehlen läßt, so nimmt man gewöhnlich seine Zuflucht zur Pflicht des Directors, welcher nicht nur die äußere Befolgung der Vorschriften überwachen, sondern überhaupt den einheitlichen Geist im Collegium schaffen und erhalten soll. Wir müssen eingestehen, daß ein Director dieß vermag, und es gibt Beispiele, daß ein zerfahrenes, verkommenes Collegium durch einen tüchtigen Director wieder zu rüstiger Thätigkeit und Einigkeit gebracht ist. Allein so vortrefflich dieß in einzelnen Fällen gelingen mag, so scheint es mir doch bedenklich, sich durchweg auf die Persönlichkeit des Dirigenten verlassen zu wollen. Die Aufgabe des Directors einer größeren

Schule ist weit schwieriger als bei anderen Instituten [1]). Er soll nicht nur ein guter Lehrer einzelner Fächer oder einer Klasse sein, sondern auch befähigt, sämmtliche Fächer und sämmtliche verschiedenartige Standpunkte der einzelnen Klassen zu übersehen; er soll einen richtigen Takt für die disciplinarische Behandlung der Schüler verschiedener Lebensalter besitzen; er soll nicht nur eine subjective Vorstellung von dem Ganzen der Schule haben, sondern er soll deren Aufgabe unter mannigfachen, wechselnden, oft hinderlichen Verhältnissen zu fördern wissen; er hat verschiedene Charactere in seinem Collegium zu behandeln; noch verschiedenartiger sind seine Beziehungen zum Publicum. Außerdem liegen ihm eine Menge Bureaugeschäfte ob, welche ebenso sehr eine gewisse trockene Genauigkeit und technischen Ordnungssinn verlangen, wie jene Anforderungen einen beweglichen und freien Geist erheischen. Er soll haben Gelehrsamkeit und Sinn für die niedrigsten Elemente, theoretische Einsicht und praktisches Geschick, Beweglichkeit des Geistes und conservative Festigkeit, Offenheit und diplomatische Gewandtheit, ausgeprägte Persönlichkeit und Duldung. Der Verein solcher Eigenschaften ist selten; bei Manchen entwickeln sie sich wohl durch die Stellung selbst, nicht selten aber wird man auch in den Erwartungen irgendwie getäuscht werden. Außerdem sind äußere Rücksichten einer freien Wahl oft hinderlich. Darum scheint es nicht räthlich, sich für die Concentration der Lehrkraft unter allen Umständen auf die Pflicht des Directors zu berufen; es heißt das nur die Bedenklichkeit der einen idealen Forderung an ein anderes gleichfalls fragliches Ideal verweisen. Ich bin dabei weit davon entfernt, jene Ansprüche an den Director aufgeben zu wollen; allein ich meine, daß wir uns umzusehen haben, ob sich für die Concentration der Lehrkraft nicht ein anderer Boden findet, in dem sie sicherer und unabhängiger von Persönlichkeiten wurzelt.

Unsre „zur Gesetzgebung unbefähigte Zeit" zeigt diese Unfähigkeit vornehmlich darin, daß sie schwankt zwischen dem Abstractesten und Concretesten; sie greift entweder nach dem pa-

---

1) Vgl. **Eilers**, Meine Wanderung durchs Leben II. S. 175.

pierenen Buchstaben, oder nach der Person, oder da sie doch weder dem einen noch dem anderen recht traut, nach beiden Stützen; dagegen dasjenige, was dauert und hält, auch dann wenn Personen wechseln und Papiere zerrissen oder vergessen werden, in und durch sich selbst lebende Institutionen, weiß sie nicht zu schaffen. Die Abneigung gegen die vom Mittelalter überlieferte Form solcher Institutionen, nämlich die Corporation, hindert die Entwicklung von analogen, dem Geiste unsrer Zeit entsprechenden Formen. In neuester Zeit scheint die Form der freien Association sich immer mehr herauszubilden. Auch von den Lehrercollegien verlangt man, daß sie sich enger associieren. Allein da die Elemente hier nicht frei zusammentreten, so wird man Bande aufsuchen müssen, welche den Willen gewinnen und festhalten. Die Aufgabe ist, aus den sogenannten Lehrercollegien wirkliche Collegia zu machen, sie aus dem Zustande des „Aggregats" in diejenige einheitliche Verbindung zu bringen, welche ich eine corporative nennen möchte, wenn dieses Wort nicht misdeutet zu werden Gefahr läuft. Wenn man einen bleibenden „einheitlichen Geist" in der Verbindung mehrerer Personen verlangt, so ist es nothwendig, daß sie sich in einer Art Körperschaft verbinden; und zwar muß der Körper, in welchem ein Geist leben soll, ein organisch selbständiger sein, dessen Leben weder von dem zufälligen guten Willen einzelner Glieder, noch von der zufälligen Beschaffenheit des jeweilig ihm aufgesetzten Kopfes allein abhängig ist. Will man den Zweck, so muß man auch die Mittel wollen; will man ein Collegium haben, welches von einem bleibenden einheitlichen Geiste beseelt ist, so schaffe man auch ein „Collegium". Allerdings vermag keine Behörde „Geist" zu machen; aber sehr wohl vermag sie Formen und Institutionen zu geben, in welchen ein Geist aus seinem Samen erweckt werden und zum Wachsthum gelangen kann. Diese Formen eines Collegiums bestehen darin, daß man ihm in hinreichender Weise gemeinsame Rechte, Ehren und Pflichten gewährt. Einige schwache Anfänge davon haben allerdings die Lehrercollegien; aber sie werden eher beschränkt als vermehrt. Es fehlt ihnen so ziemlich alle offi-

cielle äußere Form. Diese muß von Seiten des Staates geschaffen werden.

Der erste Schritt würde dadurch geschehen, daß die Lehrercollegien auch von höheren Behörden als „Collegien" gebührend anerkannt würden, indem z. B. officielle Schreiben der Regel nach an das Collegium gerichtet würden. Ebenso sollten die Rückantworten von dem „Collegium" gefordert werden. Oeffentliche Bekanntmachungen, Einladungen zu Prüfungen und Feierlichkeiten, Zeugnisse sollten vom „Lehrer-Collegium" ausgehen [1]). Es ist unbedacht, solche Aeußerlichkeiten gering zu achten; denn diese Formen sind der Ausdruck einer Wirklichkeit. Die erwähnten Stücke fallen unter die Kategorie der gemeinschaftlichen Ehren. Diese können natürlich keine Wahrheit haben, wenn ihnen nicht auch gemeinschaftliche Rechte und Pflichten zu Grunde liegen. Ich kann diese hier nicht vollständig aufführen, sondern erwähne nur einzelne besonders wichtige oder bezeichne dieselben allgemeiner. So versteht es sich von selbst, daß die Oberbehörde in ihrem Geschäftsverkehre mit wirklichen Collegien auch eine gewisse Autorität derselben anerkennen wird, eine Autorität, wie sie ein einzelnstehender Director nur durch eine ungewöhnlich hervorragende Persönlichkeit zu gewinnen vermag. Allein diese Seite ist mir bei weitem die weniger wichtige; vielmehr verlange ich diese Autorität der Collegien hauptsächlich 1) den einzelnen Mitgliedern derselben, 2) den Schülern, 3) dem Publicum gegenüber. Nur berücksichtige man, daß die Autorität nach unten sich immer am sichersten auf ein gewisses Maß von Autorität nach oben gründet.

Die Autorität und gewisse selbständig zu übende Rechte der Collegien sind eine Nothwendigkeit, wenn man mit der Concentration Ernst machen will. Eine Menge von Verstößen gegen dieselbe, ja gegen die bestimmtesten Vorschriften der Behörden würden weit eher beseitigt werden, wenn man die Collegien officiell dafür verantwortlich machte. Gar Manches wird in kleineren Kreisen bemerkt, was den Augen der Behörde oder

---

1) Den sächsischen Lehrercollegien ist in dieser Beziehung mehr Spielraum gelassen als manchen anderen. Foß in Z. f. G. 1848. S. 35.

des Directors immer oder lange verborgen bleibt; gar Manches kann in kleineren Kreisen gebessert werden, was dem Arme einer Behörde unerreichbar ist. Es würden alsdann zehn Gewissen über das Ganze und dessen einzelne Theile wachen, während jetzt eins allein die Verantwortung tragen soll. Die Controle des Directors ist in vielen Fällen auf die Aeußerlichkeiten beschränkt. Ferner würde die Thätigkeit des Directors, wenn sie weniger eine rein persönliche, gleichsam hinter dem Collegium geübte, sondern mehr in dasselbe hineingestellte wäre, dadurch selbst eine naturgemäße Controle finden, wie andrerseits der Director erst durch eine solche Stellung die rechte Macht über das Collegium und die rechte Stütze an demselben gewinnt.

Die gemeinsame Berathung des Collegiums wird immer Etwas zu thun finden, um die Concentration in methodischer und disciplinarischer Hinsicht aufrecht zu erhalten; aber bei der Grundlage, welche ich ihr weiter unten gebe, wird dieß doch weit weniger sein, als gegenwärtig noch oft von den „Conferenzen" erwartet, und zwar oft wohl vergeblich erwartet wird. Eine Concentration, welche „häufige" Conferenzen, sei es sämmtlicher Lehrer sei es der Lehrer der einzelnen Fächer oder Klassen nöthig hat, erklärt sich damit selbst für schwach und haltlos. Solche Conferenzen sind nothwendig, wenn es noch an der Concentration fehlt, wenn sie gegründet oder grobe Verstöße dagegen beseitigt werden sollen, kurz bei mehr organisatorischen Veränderungen. Allein sobald einmal die äußeren Ordnungen, die Pensen, die Methoden, die Disciplinarordnung im Ganzen festgesetzt sind, muß es ihrer nicht mehr regelmäßig bedürfen. Der Stoff zu officiellen Besprechungen wird auf dasjenige zusammenschwinden, was bei den Berathungen über die Censuren und Versetzungen vorzukommen pflegt. Man muthe doch geübten und mit einander im Ganzen eingearbeiteten Lehrern nicht zu, ex officio ihre Methoden immer wieder durchzusprechen oder sich um jedes jungen Lehrers willen ex officio zu versammeln und seine Herzensergießungen, seine frischen Theorien und Erfahrungen in officieller Form zu verhandeln. Eine Concentration, welche dergleichen verlangt, macht wiederum ihre Rechnung ohne den Wirth. Der Con-

ferenzen sind so schon genug; man vermehre sie nicht um Dinge halber, welche, wenn die rechte Grundlage der Concentration vorhanden ist, auf anderen Wegen weit leichter und sicherer erreicht werden. Die Unterhaltung im Lehrerzimmer, auf den Fluren des Schulhauses in den Zwischenzeiten können schon recht Vieles von dem, was dahin gehört, abmachen. Eine officielle Discussion leidet gewöhnlich an Mangel an Zeit, an zu großer Förmlichkeit und Absichtlichkeit, welche leicht verstimmt. Die rechten Conferenzen für die fortlaufende Erhaltung und Förderung der Concentration sind die gemeinschaftlichen Spaziergänge, das kleine gesellige Leben. Die Praxis will eben alle Tage auf frischer That erfaßt und behandelt sein, sie will in die kleinsten Details bei Gelegenheit verfolgt werden. Das kann nur bei einem fortlaufenden Verkehre gedeihlich ausgeführt werden. Eine officielle Organisation dieses natürlichen collegialischen Lebens ist nur da als leidige Aushülfe nöthig, wo die Verhältnisse einen geselligen Verkehr nicht gestatten, (wie in großen Städten) oder wo einzelne Mitglieder in einen solchen einzutreten nicht geneigt sind, oder wo divergierende Ansichten keine Einigung zu finden vermögen und eine äußerliche Entscheidung anrufen müssen, um zu einem Schlusse zu kommen. Demzufolge halte ich es zur Förderung der Concentration von großer Wichtigkeit, daß unter den Lehrern eines Collegiums ein freundschaftlich geselliger Verkehr existiere. Das hängt nun freilich von den Persönlichkeiten ab und kann unter allen Umständen stattfinden; allein es kann doch Manches zur Förderung der Sache geschehen. Insbesondere vermag der Director in diesem Stücke sehr viel; seine Person bringt die Beziehung auf das Ganze der Schule hinein; er kann am besten vom Standpunkte des Ganzen aus geben und für das Ganze empfangen; wenn er eine solche Stellung nicht einzunehmen versteht, so zerfällt das Collegium in seine einzelnen Theile, im glücklichsten Falle in einzelne Kreise; das Interesse an dem Ganzen geht verloren. Ferner kann die Behörde Erhebliches für eine solche gesellige Concentration thun. Entfernung störender Elemente, welche in anderem Boden vielleicht besser sich fügen, Rücksichtnahme auf jene Verhältnisse bei Anstellungen,

eine mäßige Zumessung der äußerlichen Amtspflichten, vorzüglich aber Gewährung — und zwar eine geordnete, die Unabhängigkeit des Einzelnen hinreichend fördernde Gewährung jener materiellen Grundlagen, ohne welche geselliges Leben mit den größten Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Die Hingabe an sein Amt, welche man mit Recht von dem Lehrer verlangt, die fortlaufende Beschäftigung mit der Fülle von Einzelnheiten, wie sie der Stoff des Unterrichts und die Naturen der Schüler täglich ihm vorbringt, die Uebersicht, welche er sich über seinen und Anderer Unterricht fortlaufend erhalten soll, kurz das ganze auf dem Herzen tragen seiner Pflichten und das Interesse an zu gebender und zu empfangender Mittheilung — das verlangt eine gewisse Freiheit und Frische des Sinnes, wie sie leider die beengenden Verhältnisse des Lehrerstandes nicht recht aufkommen lassen.

Alles bis jetzt Genannte ist jedoch von der Art, daß es nur eine gemeinsame Berathung und Besprechung herbeiführt. Bei weitem wichtiger scheint mir, auch gemeinsame Thätigkeiten dem Collegium zu übertragen. Selbst wenn über Unterrichtsstoff und Methode, über Beziehung des einen Gegenstandes auf den anderen Verabredungen getroffen sind, so steht in der Praxis jeder Lehrer doch auf seinem Flecke vereinzelt, jene Einheit schwebt ihm als Idee vor ohne in ihrer Ganzheit anschaulich zu werden; er arbeitet gleichzeitig aber nicht collegialiter mit dem Collegium. Eigentliche Collegialthätigkeiten werden das Hauptmittel der Concentration des Collegiums sein; man sollte sie aufsuchen, wo sie irgend zu finden wären. Als die wichtigste und wirksamste sehe ich die Maturitäts-Prüfung an.

Es ist wunderbar, wie man von jedem einzelnen Lehrer verlangen kann, daß er immer das Ganze, woran er mitarbeitet, das Ziel vor Augen haben soll, und gerade da, wo das Ziel anschaulich vor Augen tritt, die Hälfte des Lehrercollegiums ausschließt. Es ist wunderbar, daß man von jedem einzelnen Lehrer verlangt, er solle eine richtige und feste Ansicht über das Ziel des Ganzen haben, und gerade da, wo ein Urtheil über die Erreichung dieses Zieles gefällt wird, der Hälfte des

Collegiums Schweigen auferlegt. Es muß das in den Lehrern das Gefühl des Fabrikarbeiters erwecken, welcher Jahr aus Jahr ein nach vorgeschriebenem Muster seine Schrauben und Walzen zu drehen und seine Räder zu feilen, um das ganze fertige Werk sich aber weiter nicht zu bekümmern hat. Es ist ja gewiß recht schön, wenn ein jeder an seiner Stelle still und ehrlich seine Schuldigkeit thut; wer aber einen Begriff davon hat, wie der elementare Unterricht in den mittleren und unteren Klassen auf längere Zeit etwas Ermüdendes hat, der wird einsehen, wie nöthig diesen Lehrern ein öfterer Blick auf das Ganze, auf das Ende ist, um sie für ihre Arbeiten zu beleben. — Man verlangt mit Recht von dem Lehrer, daß er an den einzelnen Schülern seiner Klasse ein persönliches Interesse nehme; meint man denn aber, daß ein solches eben nur dauern solle, so lange er den Schüler in seiner Klasse hat? Wird nicht vielmehr ein wahrhaftes Interesse den Schüler gern bis an das Ziel seiner Laufbahn begleiten, wird es nicht gerade darauf spannen, sich genauer davon zu überzeugen, wie nun von dieser und jener Individualität das Ziel erreicht ist, zu welchen Früchten das früher gepflegte Bäumchen herangewachsen ist? — Unterlasse man es wenigstens, an das Interesse der Lehrer für das Ganze der Schule ideale Forderungen zu stellen, wenn man meint, bei dem Hauptacte der Schule doch mit büreaukratischen Mitteln fertig werden zu können! Sollen jene Ideale aber ernstlich gemeint sein, so thue man auch Etwas dazu, um sie zu realisieren. Die Maturitätsprüfung ist die Darlegung des ganzen Wesens des Gymnasiums; will man das Collegium concentrieren, so lege man diesen Act in seine Hände; man lasse sämmtliche ordentlich angestellte Lehrer, welche studiert und ein wissenschaftliches Staatsexamen bestanden haben, bei dem mündlichen Examen gegenwärtig sein, die schriftlichen Arbeiten einsehen und dann über das Resultat mit abstimmen [1]). Welche Modalitäten dabei

1) „Da bei der Beurtheilung der Leistungen und des Bildungszustandes der Abiturienten alle Lehrer der Schule interessiert sind, weil sie alle (so weit sie die Abgehenden früher unterrichtet haben) ihren Antheil an der Verantwortlichkeit tragen, so wird ihnen auch wohl das Recht der

nothwendig sind, um dem Director und den Examinatoren den ihnen gebührenden Vorrang zu sichern, läßt sich leicht ausfindig machen. Eine solche Theilnahme des Lehrercollegiums an den Maturitäts-Prüfungen würde vor Allem die rechte Lust am Ganzen wecken; eine gemeinschaftliche Berathung und Entscheidung über einen so wichtigen Act würde das rechte Gefühl von der Bedeutung des Zweckes, zu dem alle gemeinsam arbeiten, immer frisch erhalten; vorzüglich würde die genaue Beobachtung, in welcher Weise das abstracte theoretische Ziel in den mannigfachen concreten Fällen zur Wirklichkeit gelangt, die ganze Anschauung desselben klarer und vollständiger in dem Bewußtsein der Lehrer machen und „eine wahre Einheit in die Bestrebungen des Lehrercollegiums bringen.“ Selbst die Lehrer der unteren Klassen werden theils eine Freude haben an dieser und jener Frucht ihrer Wirksamkeit, theils Mängel erkennen, welchen abzuhelfen ihnen schon obliegt. Die Klassenexamina sind in dieser Beziehung nicht so wirksam, weil die Bedeutung der Abiturientenprüfung eine weit größere Spannung erzeugt. Die Klassenprüfungen der Prima würden bei einer solchen Einrichtung überhaupt überflüssig sein [1]).

Theilnahme an der Discussion gesichert werden müssen, ein Recht, von dem in tüchtigen Lehrercollegien kein Misbrauch abzusehen, dagegen in manchen Fällen Vortheil zu erwarten steht. Betrachtet man aber den Act nicht bloß als Prüfung sondern aus dem oben charakterisierten Standpunkt (den Lehrern, dem Schüler und den Aeltern einen „Totaleindruck“ von dem Leben der Schule zu geben) so tritt die Theilnahme der früheren Lehrer noch mehr als Nothwendigkeit hervor. Das gesammte Lehrercollegium ist bei dem Bericht über den Bildungszustand der Einzelnen interessiert; ein jeder ist theils der Vertreter einzelner Unterrichtsobjecte, theils als Mitglied jenes Collegiums so verpflichtet seine Meinung auszusprechen, als berechtigt ihr Gehör zu verschaffen. Da nun der ganzen Vergangenheit des Schülers bei diesem Act genaue Rücksicht gebührt, so wird aus diesem Gesichtspunkt auch bei der schließlichen Berathung über das Zeugniß einem jedem Mitgliede eine seinem Antheil am Ganzen entsprechende Betheiligung zu sichern sein.“ Muetzell in f. G. 1849. S. 341.

1) Daß das Maturitätsexamen das eigentliche Klassenexamen der Prima sei, erwähnt auch Mützell Z. f. G. 1849 S. 332. „Wie jeder Schüler am Schlusse jedes Klassencurses dem Lehrer und dem Lehrercollegium oder dem

Die Theilnahme des gesammten studierten Lehrercollegiums an der Maturitätsprüfung würde ferner die beste Controle derselben sein. Man hat zu diesem Zwecke locale „Regierungs-Commissarien" designiert. Die Rolle dieser Personen ist nur verständlich, wenn man sich der geschichtlichen Entstehung der Maturitätsexamina erinnert. Dieselben wurden eingerichtet, um die Verbesserung der Gymnasien durch einen äußeren Zwang zu fördern, um die große Ungleichheit, welche in den Anforderungen an die Reife zum Abgange auf den verschiedenen Schulen stattfanden, zu beseitigen, also um eine gewisse äußere Gerechtigkeit zu üben: sie wurden eingerichtet zu einer Zeit, da die Ausbildung des Lehrerstandes im Ganzen eine mangelhafte war und vielfach auf der Willkür und der Neigung der Einzelnen beruhte, da namentlich eine Menge von Patronaten bei der Besetzung der Stellen nicht die gebührende Rücksicht auf die Leistungsfähigkeit nahmen; zu einer Zeit, da man selbst in den oberen Klassen eine Menge wissenschaftlich unbefähigter oder im Amte verkommener Lehrer hatte und man also die Hebung der Gymnasien so wie die Ausführung des Maturitäts-

---

Director gegenüber sich über das von ihm Erreichte auszuweisen hat, ebenso liegt dieß zu thun dem Schüler ob, der den letzten Schulcursus durchgemacht." Jedoch ist daraus nicht zu folgern, daß ein Klassenexamen der Prima jene Vortheile ersetzen könnte, welche wir der gemeinsamen Theilnahme am Maturitätsexamen zugeschrieben haben. Denn abgesehen von den schon erwähnten Gründen ist ein Klassenexamen immer ein unvollständiges; die größere Zahl der Schüler läßt es selbst in denjenigen Gegenständen, in welchen examiniert wird, nicht zu einer vollständigen Darlegung des Bildungsstandpunktes kommen, wie er von dem Individuum erreicht ist. Das Klassenexamen präsentiert der Hauptsache nach nur die Klasse, das Maturitätsexamen dagegen das Individuum. Wenn es nun auch bei den übrigen Klassen von Interesse ist, zu sehen, in welchem Verhältnisse der Standpunkt derselben im Ganzen steht, so verliert sich dieses Interesse bei der Prima, weil keine Klasse mehr darüber steht. Dagegen tritt weit lebhafter das Interesse am Individuum hervor, um die Totalwirkung der Schule nun in dem concreten Falle vollständig zu übersehen. Deshalb sollte neben dem verordneten Examen in den alten Sprachen und der Mathematik das Examinieren in anderen Gegenständen dem Lehrerollegium gestattet aber auch seinem Ermessen überlassen sein.

prüfungsreglements häufig ganz jungen Leuten anvertrauen mußte. Unter solchen Umständen war es gerechtfertigt, die Ausführung der Vorschriften direct controlieren zu lassen. Nachdem aber die Ausbildung des Lehrerstandes der Gymnasien durchweg zu einem befriedigenden Standpunkte gebracht ist; nachdem man mit Fug und Recht annehmen kann, daß durchschnittlich jeder theils durch das Staatsexamen theils durch eine Probezeit geprüfte Gymnasiallehrer wissenschaftlich und pädagogisch befähigt sein muß, über das gesteckte Ziel des Gymnasiums zu urtheilen, ist es geradezu eine Kränkung, den einen Theil solcher Männer von Fach und Beruf auszuschließen und dem anderen noch einen Controleur beizugeben, welcher nicht selten doch außer Stande ist, die Sache vollständig zu durchschauen. (Vgl. Muetzell a. O. S. 334.) In Nassau hat man wenigstens den Referenten der Schulangelegenheiten für alle Gymnasien dazu bestimmt. (Ob in Preußen immer und nur ein Mitglied der Provinzial-Schulbehörde dazu committiert wird, weiß ich nicht mit Bestimmtheit.) Das einzig richtige Verhältnis ist aber doch das, daß der Director als „perpetuierlicher Commissarius der Schulbehörde" angesehen wird, welcher dem Staate die zunächst nöthige Garantie gewährt. (Muetzell a. O. S. 328.) Einen Mann, dem man das Vertrauen schenkt, die ganze Anstalt zu leiten, aus dieser ihm gebührenden Stellung halb zu verdrängen, ist eine Kränkung, welche wohl nur in Folge unsrer langen Gewohnheit an die Bureaukratie nicht so schwer empfunden wird, wie sie es verdient. Die Schulbehörden werden nicht zweifeln, daß da, wo ein tüchtiger Director ist, ja selbst da, wo ein etwas schwächerer durch tüchtige Lehrer unterstützt wird, das Maturitätsexamen in angemessener Weise gehalten werden wird. Wenn schon in seiner ganzen Thätigkeit, so sollte besonders auch bei dem Maturitätsexamen der Lehrer und vor Allen der Director als „ein Mann des Vertrauens" (Th. Hansen Z. f. G. 1857 S. 387) von dem Staate angesehen werden. Die localen Regierungscommissarien aber, gewöhnlich aus den Ständen der Geistlichkeit und der Justizbeamten gewählt, sind ein Beweis des Mistrauens gegen den Lehrerstand, wie man ihn sich

wohl gegen keinen anderen Stand erlauben möchte. Es ist ein wunderbarer Widerspruch, auf der einen Seite die idealsten Forderungen an den Lehrerstand zu stellen und ihm andrerseits ein solches Mistrauen zu zeigen. Den gerichtlichen Collegien überläßt man Entscheidungen der bedeutendsten Art; warum sollen nicht auch die Lehrercollegien die Entscheidung über einen Act haben, welcher durchaus in ihre Competenz fällt? Es versteht sich von selbst, daß die Controle der Acten und eine Appellationsinstanz zu den Befugnissen der Ober-Schulbehörde gehört; es versteht sich von selbst, daß von Seiten der Oberbehörde zu jeder Zeit eine Controle durch persönliche Gegenwart eines committierten sachverständigen Mitglieds geübt werden darf; man mag auch den Patronaten gestatten, von der Ausübung dieser Function der ihnen untergebenen Anstalten Kenntnis zu nehmen und, wenn sie es für nöthig erachten, Modificationen bei der Oberbehörde zu beantragen: aber die Abstimmung und Beschlußfassung über den Ausgang des Examens sollte schicklicher Weise allein dem Lehrercollegium zustehen [1]).

---

1) Das Regulativ über die Maturitätsprüfung an den Nassauischen Gymnasien (Z. f. G. 1850. S. 273 ff.) kommt meiner Aufstellung nahe. „§. 10. Die Themata zu den schriftlichen Aufgaben und die Abnahme der mündlichen Prüfung fallen dem Lehrer des Faches zu, beides nach vorheriger Vereinbarung im Collegium . . . Der Fachlehrer kann die Aufgaben am zweckmäßigsten stellen . . . Die Zweckmäßigkeit der gestellten Aufgaben sichert die Berathung mit den betreffenden Gliedern des Collegiums und die Einheitlichkeit des Ganzen. §. 17 . . . Damit circuliert die Arbeit bei den übrigen Lehrern, worauf durch collegialische Abstimmung die Prüfungsnummer festgestellt wird.“ Allein aus dem Folgenden geht hervor, daß unter „Collegium“ nur die examinierenden Lehrer gemeint sind. — Dieses Nassauische Regulativ vertheidigt mich auch gegen den Vorwurf meines Collegen Volckmar, Z. f. G. 1857. S. 808, daß ich über das Maturitätsexamen nicht urtheilsfähig erscheine, wenn ich eine „Oeffentlichkeit“ desselben (Z. f. G. 1856 S. 799) verlange. Es heißt in jenem Regulative §. 14 „Neben diesen (Commissarius, Director, examinierender Lehrer, Protocollführer, auswärtiger Director) können anwesend sein als Zeugen 1) die übrigen Glieder des Collegiums 2) die Aeltern und Vormünder der Abiturienten 3) die Schüler der zunächst folgenden Klasse

Eine Theilnahme des Lehrercollegiums an dem End- und Hauptacte der ganzen Schule würde nun ferner ganz besonders dazu beitragen, dem Collegium als einem Ganzen den Schülern und dem Publicum gegenüber die rechte Autorität zu geben. Autorität muß für gewöhnlich auf Macht gegründet sein. Wie jetzt die Sachen stehen, zersplittert sich die Macht, welche die Lehrerschaft über die Schüler hat, nach den Klassen und Stunden, in welchen einzelne Lehrer zeitweilig thätig sind. Ja die Ausschließung der mittleren und unteren Lehrer vom Maturitätsexamen führt eine Spaltung des Collegiums in zwei Hälften herbei, indem die Schüler der oberen Klassen jenen Lehrern entwachsen zu sein meinen und die Lehrer selbst gleichgültig gegen die oberen Theile der Schule werden müssen. Dabei denn doch noch zu verlangen, daß auch die unteren Lehrer für jene Schüler sich interessieren, (z. B. ihre Haltung außerhalb der Schule beobachten) sollen, ist wieder nur ein Ausfluß jener Rücksichtslosigkeit gegen die Stellung der unteren Lehrer, mit der man ihnen ihre Pflichten, aber weniger ihre jenen Pflichten naturgemäß und billig entsprechenden Rechte zuzumessen pflegt. Dieses Verhältnis im Collegium wirkt höchst nachtheilig auf die ganze Haltung der Schüler, weil ihnen nur

---

des Gymnasiums. (Mein Verlangen gieng nur insofern etwas weiter, als ich auch noch einigen anderen Personen, welche ein wahres Interesse an dem Gymnasium haben können, wie den früheren Schülern desselben, den Geistlichen des Orts, Vätern, welche Söhne der Schule anvertraut haben oder anvertrauen wollen, den Zutritt ermöglichen wollte.) „Die Anwesenheit der übrigen Zeugen ist gestattet und erwünscht... Für die Lehrer ist die Anwesenheit, so weit sie bei Fortdauer des übrigen Unterrichts möglich ist, anziehend und instructiv... Die Schüler lernen Gewicht und Maß der demnächst an sie zu stellenden Forderungen rechtzeitig kennen und werden zur Erreichung desselben Zieles ermuntert. Die mögliche Verwirrung für die Examinanden selbst ist gegen diese Vortheile nicht anzuschlagen bei Leuten, die ohnehin an der Schwelle des öffentlichen Lebens stehn und sich auch dafür vorbereiten sollen.“ — Ich misbillige die Beschränkung der Gegenwart der übrigen Lehrer. „Anziehend und instructiv“ ist das Examen nur, wenn man es im Ganzen verfolgen und an der folgenden Beurtheilung und Berathung theilnehmen kann. Es wäre erwünscht, über die Benutzung und die Erfolge dieser Oeffentlichkeit in Nassau eine Mittheilung zu vernehmen.

selten die **Anstalt als ein Ganzes** vor Augen tritt. Nur bei schwereren Disciplinarfällen, bei Streitigkeiten um die Versetzung und einigen weniger erheblichen Dingen pflegt jetzt das gesammte Collegium in Action gesetzt zu werden, also hauptsächlich nur in außergewöhnlichen Fällen, so daß meistens das Misliebige auf seine Schultern gelegt ist und es sehr wohl vorkommen kann, daß ein Schüler die ganze Schule durchmacht, ohne je etwas von der Thätigkeit des ganzen Collegiums gehört zu haben. Es ist deshalb kein Wunder, wenn die **Pietät gegen die Anstalt** immer seltener bei uns wird. In früheren Zeiten war sie häufiger aus dem Grunde, weil die einfachen Anstalten meistens mit einer oder wenigen Persönlichkeiten zusammenfielen, welche dann auch bei allen allgemeinen Angelegenheiten der Schule zusammenstanden. Nach diesem früheren Zustande taxieren nicht nur die Directoren mitunter noch ihre Stellung, sondern behandeln auch die Behörden die mittleren und unteren Lehrer, welche gewissermaßen immer noch als die „Hülfslehrer" oder „Collaboratoren" angesehen werden, als welche sie ursprünglich den drei Hauptlehrern der alten Gymnasien beigegeben wurden. Damals machte nicht selten die Persönlichkeit des Directors („Rectors") allein oder mit einem bis zwei anderen Lehrern die Schule; jetzt ist das nicht mehr in dem Maße der Fall, sondern man verlangt, daß zehn und mehr Lehrer zusammen, jeder an seiner Stelle, den größeren Organismus eines Gymnasiums darstellen sollen. Ist das aber recht, so sehr zu urgieren, daß die Persönlichkeit Aller sich einem idealen Ganzen unterordne, Resignation, Arbeit und Opfer von jedem Lehrer für ein Ganzes zu verlangen, und dennoch weder ihm Theil an den Rechten und Ehren des Ganzen zu gönnen, noch diesem Ganzen zu gewähren, daß es in den ziemlichen und gebührenden Formen zur Geltung komme? Dabei muß die Einheit des Ganzen für Lehrer und Schüler eine Abstraction bleiben; weder Lehrer noch Schüler können recht warm dafür werden; denn die „Anstalt" als solche ist ohne eigenthümliches Leben, ohne eigenen traditionellen Character. Einen solchen vermag auch der Director unter den jetzigen Verhältnissen weit weniger zu schaffen. Hier und da taucht

ein Einzelwesen auf, sei es der Director oder ein anderer Lehrer, dem es gelingt, einen frischen, tiefen Eindruck auf die Jugend zu machen, ihr Herz zu gewinnen, eine Pietät gegen die Anstalt ist außer in den Phrasen der Abiturientenreden nicht vorhanden. Wie weit sind wir doch davon entfernt, auch jetzt noch, wie es in früheren Zeiten wohl möglich war, die Worte eines Engländers auf unsre Schulen anwenden zu können: There are few things to which an Englishman has more piety, than his school and college!

Faßt man die Mängel, welche allgemein an unsern Gymnasialschülern getadelt werden, näher in's Auge, so wird man erkennen, daß sie weit mehr sittlicher Art sind als scientifischer. Mangel an geistiger Frische und wissenschaftlichem Streben, Mangel an einer idealen Auffassung des Berufs und der dazu nöthigen Studien ist weit mehr ein sittlicher Mangel des zum gelehrten Stande gebildeten Jünglings, als Folge von Mangel an Wissen [1]). Will man diesen so viel beklagten Mängeln ernstlich abhelfen, so meine man nicht, daß es mit der Verbesserung des Unterrichts allein geschehen könne; die erzieherische Kraft des Gymnasiums bedarf einer Stärkung in eben so hohem Grade. Und dazu gebe man immerhin Disciplinarordnungen, ermahne die Lehrer zu Ernst und Eifer; aber man unterlasse nur nicht die Hauptsache und denke darauf, demjenigen, was als Ganzes wirken soll, auch als Ganzem durch die rechten bleibenden Institutionen seine volle Autorität zu geben. Es ist sehr erbärmlich gedacht, das Maturitätsexamen als das Schreckbild hinzustellen, mit dem die oberen Klassen noch einigermaßen zu Ordnung und Fleiß getrieben werden; aber es ist ebenso wahr, daß das Maturitätsexamen das ganze Schulleben, der Lehrer wie der Schüler, in hohem Grade beherscht. Und diesen Sitz der Herschaft über das eigene Gebiet muß man denjenigen nicht entziehen oder verkümmern, von denen man fordert, daß sie, jeder von seinem Theile aus, das Ganze fördern sollen. Die Theilnahme an diesem Hauptsitze der Herschaft über die Schule könnte auch

---

1) Vgl. A. Hauber in Encycl. d. g. E. u. U. I. S. 660.

den unteren Lehrer über die Unbedeutendheit seiner Stellung in seinen eigenen, der Schüler und des Publicums Augen erheben, und die Anstalt nach allen Seiten hin als „moralische Person" erscheinen und wirken lassen.

Das Maturitätsexamen würde nicht in dem Maße, wie es jetzt noch vielfach geschieht, Furcht erregen, wenn man es mehr als einen reinen Act der Schule selbst hinstellte. Man hat aber im Gegentheil Manches gethan, wodurch es den Schein einer außer der Schule liegenden Handlung erhält. Das ist dadurch entstanden, daß es hauptsächlich ein Mittel der Controle über die Lehrer sein sollte; dieses Gefühl drückt die Lehrer und ebenso die Schüler. Es ist unmöglich, daß die Schüler vor ihren Lehrern, deren Urtheil über sie sie täglich hören und hinlänglich kennen, bange sein sollten, wenn sie nicht von dem dunkelen Gedanken geschreckt würden, daß in dem Examen andere Mächte in's Spiel kommen, unter denen das Vertrauen auf den Willen der Lehrer nicht mehr ganz zuverlässig sei. Das Maturitätsexamen ist allerdings eine Institution, welche nicht aus dem Leben der Schule organisch sich entwickelt hat, sondern welche von Seiten des Staates — wir wollen gerne gestehen: zum Besten der Schulen — ihnen auferlegt ist. Allein nachdem man die Zwecke, zu welchen es eingerichtet worden ist, im Ganzen erreicht hat, sollte man diese Institution vollständig in den Organismus der Schule übergehen lassen, man sollte die Lehrer vollständig zu „Delegierten der obrigkeitlichen Gewalt" machen, welche sich in diesem Acte äußert; man sollte vor allen Dingen dem Director bei diesem Acte das volle Bewußtsein gönnen, daß sein Amt ein ihm „anvertrautes Heiligthum, ein Stücklein des königlichen Amtes" sei. (Eilers, Meine Wand. d. L. II. S. 177.) Da der Staat aber eine größere Garantie bedarf als eine persönliche, so ist der natürliche Weg der, daß man den Director eben nicht in seiner Person, sondern in seiner vollsten amtlichen Autorität handeln läßt d. h. in und mit seinem Collegium, dem er in diesem Falle gleichsam jenes „Stücklein des königlichen Amtes" mit überträgt.

Hiermit würde dann auch wohl der Streit entschieden sein,

ob die Maturitätsprüfungen nöthig sind oder nicht. Es sind dafür und dawider sehr triftige Gründe angeführt. Es ist auffällig, daß die Gründe dafür fast ausschließlich äußerlicher Art sind, die negativen dagegen meistens innerlich pädagogischer Art und von dem größten Gewicht. Das ist ein deutlicher Beweis, daß die Sache nothwendig, die Art ihrer Einrichtung aber fehlerhaft ist. Das Fehlerhafte besteht aber in dem äußerlichen Drucke, den sie auf die Schule, Lehrer sowohl wie Schüler, üben. Dieser fällt weg, wenn man den Act zu einem selbständigen der Schule macht. Die nöthige Garantie wird durchschnittlich geboten durch die Gesammtheit des Collegiums. Aus diesem Grunde aber eben, damit das ganze Collegium urtheilen könne, und nicht die oberen Lehrer zu sehr Richter in eigener Sache seien, ist es nöthig, daß ein Examen vor dem Collegium gehalten werde. Diese Auffassung scheint mir die einzige stichhaltige Begründung des Maturitäts-Examens in jetziger Zeit zu sein. (Noch einiges Nähere unten in dem Capitel: Die Stützen der Schule.)

Die gemeinsame Thätigkeit des Lehrercollegiums bei den Maturitätsprüfungen halte ich, wie gesagt, für das wichtigste Mittel zur Concentration des Collegiums. Wenn man aber erst einmal den Gedanken verfolgt, Formen und Aufgaben für collegialische Thätigkeit ausfindig zu machen, so wird sich noch Manches ergeben. Z. B. die Aufnahme der Schüler und das Eintrittsexamen könnte, wie es schon bei einigen Schulen geschieht [1]) vor und von dem Collegium vorgenommen werden. Weniger um Irrthümer, welche der allein examinierende Director begehen kann, zu vermeiden — denn auch ein Collegium kann irren und die Directoren pflegen durch die Uebung bald eine große Sicherheit in diesem Stücke zu gewinnen — sondern vornehmlich deshalb, daß es dem Schüler, wie den Aeltern, sogleich lebhaft und anschaulich vor Augen tritt, daß er einer Anstalt, einer Gemeinschaft übergeben werde, und daß andrerseits auch die Lehrer das Bewußtsein gewinnen, daß sie zu-

---

[1]) So nach dem Regulativ für die gelehrten Schulen Sachsens (1847) Vgl. Foss in Z. f. G. 1848. S. 44.

sammen den Schüler in ihre gemeinschaftliche Obhut nehmen.

Ferner bietet die Verwaltung der Schulbibliothek ein Feld zu collegialischer Thätigkeit. Die Dürftigkeit der äußeren Ausstattung der Gymnasien ist in diesem wie in manchen anderen Stücken ein übles Hindernis. So sollte man doch erwarten, daß die Nothwendigkeit eines besonderen Lehrerzimmers allgemein anerkannt würde. Ein solches sollte die Registratur enthalten, mit der Bibliothek in Verbindung stehen, in ihm sollten die buchhändlerischen Zusendungen „an das Gymnasium" ausliegen, damit diese Dinge dem gesammten Collegium zugänglich wären.

Zuweilen haben die Lehrercollegien gewisse Stiftungen und Legate zu verwalten, während die Verwaltung der Schulgelder und sonstiger Einkünfte der Schule ihnen fast überall genommen sind; und zwar zu ihrem eigenen Besten. Allgemeine Interessen mögen der Lehrerschaft übertragen werden, wo aber ihre eigene Person in Frage kommt, wie bei den Gehalts- und Anstellungsverhältnissen, da ist es besser, wenn Andere walten, damit der Friede nicht gestört werde. Wenn man jedoch diesen Grund auch gegen meine obigen Vorschläge geltend machen wollte und befürchten, daß diese collegialischen Geschäfte leicht zu allerlei Differenzen und Streitigkeiten führen möchten, so muß ich gestehen, daß ich vor Differenzen in solchen Stücken, welche nicht die eigene Person treffen, weit weniger bange bin, als vor dem leidigen Marasmus, welcher manche Lehrercollegien in Folge des Mangels an gemeinschaftlichen Interessen zu beschleichen pflegt. Ich befürchte, daß man diesem Uebel viel weniger auf die Spur kömmt, als es sein Schaden nothwendig macht. Es schleicht oft genug unter der Decke der besten äußerlichen Ordnung dahin und keine inspicierende Behörde vermag ihm beizukommen, wenn man nicht die Keime des Lebens in dem Körper selbst weckt und pflegt.

§. 2. Die Concentration der Lehrkraft in dem einzelnen Lehrer.

Abgesehen von dem Mangel an äußeren officiellen Formen der collegialischen Gemeinschaft findet die Concentration der Lehrkraft in dem ganzen Collegium hauptsächlich darin ein

Hindernis, daß es den einzelnen Lehrern selbst an einer einheitlichen Grundlage ihrer Bildung fehlt. In früheren Zeiten waren alle Lehrer eines Gymnasiums Theologen; und wenn wir gleich Nichts davon hören, daß sie damals sich bemüht hätten, ihren Unterricht „in enge Beziehung zu setzen,“ so war doch durch den gleichartigen Charakter der Bildung, welcher das gemeinschaftliche theologische Studium bewirkte, eine natürliche Grundlage der pädagogischen Harmonie gegeben. Mit der Reformation stellte sich die theologische Wissenschaft an die Spitze der Entwicklung unsres Lebens. Wenn die Kirche sogar auf die Geschicke der Staaten und der städtischen Gemeinwesen einen bedeutenden Einfluß übte, so nahm sie die Führung der allgemeinen Bildung fast ausschließlich in ihre Hand, indem sie die Leitung des gesammten Schulwesens nicht blos als ein herkömmliches „Recht“ festhielt oder wieder aufnahm, sondern dasselbe frisch organisierte und mit einem neuen Geiste belebte. Wenn dann seit der Reformation der „Gelehrtenstand“ der Träger der allgemeinen Bildung ist, so bilden die Theologen nicht nur die Mehrzahl der Repräsentanten sondern auch die Gelehrten anderer Stände erheben sich dadurch auf die Höhe der Bildung, daß sie theologisch gebildet sind. Eine solche Stellung der Theologie war aber nur dadurch möglich, daß sie keinen exclusiven Character hatte, sondern wenigstens einen großen Theil der wichtigsten Elemente der allgemeinen Bildung in sich trug.

Die Starrheit des Dogmatismus und die Flachheit des sogenannten Rationalismus hat die Theologie nach und nach von dieser hohen Stellung herabfallen lassen. Daher sehen wir denn gegenwärtig das höhere Schulwesen fast gänzlich von der Kirche losgerissen. So nothwendig nun dieser Verlauf und so vortheilhaft er in mancher Hinsicht für das Schulwesen gewesen sein mag, so dürfen wir doch nicht verkennen, daß dasselbe dadurch seinen einheitlichen Grund eingebüßt hat. Nicht nur ist das höhere und Volksschulwesen gänzlich auseinander gegangen, nicht nur haben neue Arten von Schulen sich außer Zusammenhang, ja in Opposition mit den übrigen hingestellt, sondern jede einzelne Schule — und nicht am wenigsten das Gymnasium

hat seinen einheitlichen Charakter verloren. Das Bedürfnis dieser Einheitlichkeit hat zu dem Bestreben geführt, dieselbe vermittelst der Pädagogik, als einer selbständigen Wissenschaft, herzustellen. Es ist nicht zu verkennen, daß durch die selbständige Bearbeitung der Pädagogik große Vortheile für das Unterrichtswesen errungen sind; aber gleichwohl scheint es, als ob diese „Wissenschaft“ an und für sich doch nicht im Stande ist, mehr zu schaffen, als eine gewisse Ordnung und Regelung des Unterrichts und eine Vervollkommnung der technischen Seite desselben. Eine wahrhaft innerliche, geistige Einheitlichkeit wird aus ihr allein schon deshalb nicht hervorgehen können, weil sie ohne eigenthümliches reales Object ist, welches seine Gesetze in sich selber trägt. Die Pädagogik eines jeden Individuums ist in einem so hohen Maße von seiner übrigen wissenschaftlichen und sittlichen Bildung abhängig, daß eine Verständigung und Einigung Mehrerer auf Grundlage der pädagogischen Theorie an und für sich immer sehr problematisch ist. So sehr wir also den Werth der theoretischen Pädagogik auch anerkennen, so müssen wir doch den Grund einer wahrhaften Concentration der Lehrkraft in einer gleichartigen wissenschaftlichen und sittlichen Bildung der einzelnen Lehrer suchen.

Diese Basis ist durch das ausgedehnte Fachlehrersystem zerrissen. Ueberall werden wenigstens für die Mathematik und die Naturwissenschaften, meistens auch für die neueren Sprachen und häufig sogar für die Religion Fachlehrer verlangt. Die Abtrennung dieser Unterrichtszweige hat die philologischen Lehrer gleichfalls einseitiger auf ihr Fach hingewiesen, zumal da das philologische Studium sich zu einem besonderen Fachstudium herausgebildet hatte. Wenn man ferner die großen Anforderungen, welche die Theorie an den deutschen, geschichtlichen und geographischen Unterricht stellt, erwägt, so wird es oft nothwendig erscheinen, daß die Lehrer dieser Disciplinen sich so sehr einem fachmäßigen Studium derselben hingeben, daß auch sie sich von dem mit den Philologen ursprünglich gemeinschaftlichen Boden zu sehr entfernen. Oft genug erscheint eine principielle Discrepanz zwischen den Lehrern der alten Sprachen und denen des Deutschen, der Geschichte und Geo-

graphie. Das Bemühen, den historischen Mittelpunkt der Gymnasien von den alten Sprachen auf das Deutsche zu verrücken, geht aus dieser Discrepanz hervor; und wenn Hiecke dem Lehrer des Deutschen die Aufgabe stellt, die Concentration des gesammten Unterrichts zu machen, so erklärt er damit alle übrigen Lehrer für Fachlehrer, aus deren Unterrichte eine einheitliche Wirkung nicht naturgemäß hervorzugehen vermöge. Ebenso deutlich bekennen eine Menge von administrativen Vorschriften der Behörden, die Forderungen, welche vom Staate und in der pädagogischen Literatur an die Thätigkeit des Directors gestellt werden, das Verlangen nach häufigen Conferenzen u. dgl., daß die Einheit, weil ihr der Boden, aus dem sie von selbst entspringt, fehlt, künstlich gemacht werden muß. Der ganze Streit darüber, welcher Unterrichtszweig den übrigen Unterricht concentrieren solle, geht aus dem Bewußtsein hervor, daß die verschiedenen Lehrkräfte nicht naturgemäß auf ein einheitliches Ziel hinarbeiten. Dieser Streit zeigt außerdem recht deutlich, wie sehr man denjenigen Punkt, wo die Bedingung der Einheit liegt, übersieht. Es wird niemals gelingen, einem einzelnen Unterrichtsfache die übrigen in einer solchen Weise unterzuordnen, daß es gleichsam den Herrn darstelle, dem alle anderen nur dienen. So zuversichtlich die Methodiker des Deutschen diesen Unterricht auch als das Centrum aufstellen zu dürfen meinen, so wird ihnen doch ohne Zweifel auch mit guten Gründen diese Stellung von denjenigen bestritten, welche dem Religionsunterrichte das Centrum zuweisen. Es ist aber ferner nicht zu leugnen, daß auch der Geschichtsunterricht namentlich in Verbindung mit dem geographischen die Kraft besitzt, einen sehr bedeutenden Theil des übrigen Unterrichts zu „verarbeiten" und zu concentrieren. Und wer wollte leugnen, daß der klassische Unterricht wiederum geeignet sei, sehr viele Früchte der übrigen zu concentrieren. Selbst der Unterricht in den neueren Sprachen zieht viele Resultate der übrigen in sich zusammen, so daß nur die Mathematik und die Naturwissenschaften übrig bleiben, welche keine Ansprüche auf eine gewisse Centralstellung zu haben scheinen. Im günstigsten Falle ließe sich also nur ein Gradunterschied statuieren, je nachdem der eine Unterricht

mehr oder weniger die Resultate des übrigen benutzt, verarbeitet, concentriert. Die Concentration des Unterrichts geschieht nicht von einem, sondern von allen Fächern aus. Wohl mag das eine seiner Natur nach mehr dazu geeignet sein als das andere; wenn wir aber festhalten, daß die „Concentration“ doch nicht eine im Materiale vollständig durchgeführte, sondern nur eine die Potenz des Schülers weckende und belebende sein soll, so wird man zugeben, daß ein jeder Unterricht, welcher eine bedeutendere Centralstellung einnimmt, also jedenfalls der Religions-, der deutsche, der Geschichts-, der geographische, der klassische Unterricht, diese Aufgabe erfüllen kann, wenn die Persönlichkeit des Lehrers dazu befähigt ist. Denn darauf, auf die persönliche Lehrkraft, nicht auf das Unterrichtsobject, kommt es an. Die Concentration wird sich demnach ganz von selbst ergeben, wenn ein jeder Lehrer seinen Unterricht nicht als ein abgesondertes, für sich dastehendes Fach ansieht, sondern als einen integrierenden Theil jener Einheit der Bildung, welche die ganze Schule geben soll. Eine solche Ansicht aber steht auf sehr schwachen Füßen, wenn sie bloß ein Resultat der pädagogischen Theorie ist; sie muß vielmehr daraus hervorgehen, daß diejenige Wissenschaft, in welcher der Einzelne zufällig unterrichtet, in ihm selber nur einen Theil einer einheitlichen, dem Gesammtgebiete des Gymnasiums entsprechenden Bildung ausmacht. Unter dieser Voraussetzung wird nicht der Eine der Verarbeiter oder Concentrator und die Andern die Materiallieferanten sein, sondern die Concentration des gesammten übrigen Unterrichts wird sich so oft wiederholen, als geeignete Persönlichkeiten an einer Schule vorhanden sind; und zwar wird sie, indem sie sich von verschiedenen Punkten aus wiederholt, eine vollständigere sein. Es ist gar nicht zu vermeiden, daß die „Concentration“ eine eigenthümliche Richtung erhält, jenachdem sie von dem Religions-, dem Geschichts-, dem deutschen oder dem klassischen Unterrichte ausgeht; das einzelne Unterrichtsobject übt ohne Zweifel einen determinierenden Einfluß sowohl auf Maß und Wahl des zu verarbeitenden Stoffes als auch auf die Art der Zusammenfassung und Darstellung desselben. Wir müssen deshalb principiell darauf bestehen, daß

die Concentration von allen Seiten her zur Ausführung komme, um möglichst im Ganzen erschöpft zu werden. Dieses Verlangen setzt aber nothwendig voraus, daß jeder einzelne Lehrer, obgleich ihm nur ein oder einige besondere Unterrichtszweige übertragen sind, doch auch das Ganze der Schulbildung wirklich in sich trage. Mit einer solchen harmonischen Bildung in ihm selber wird er concentrierend auf die Schüler wirken, mag er Unterricht geben, welchen er will. Auf diesem Wege treten denn auch die Mathematik und die Naturwissenschaften gleichberechtigt in den Kreis der übrigen Unterrichtszweige ein. Denn so wenig sie an und für sich, insofern man nur ihren Stoff berücksichtigt, geeignet sind, den übrigen Unterricht zu verarbeiten, so ist doch ein Mathematiker, welcher kein purer Fachlehrer ist, sondern das Ganze der allgemeinen Bildung, wie sie das Gymnasium anstrebt, in sich entwickelt hat, sehr wohl geeignet, sein Fach den Schülern als einen Theil jenes Ganzen entgegenzubringen und ihnen, wenn auch selten in dem Materiale, doch in seiner Person leibhaftig zu zeigen, wie sich dasselbe mit jenem Ganzen in Verbindung setzt. Und gerade je entfernter der Unterrichtsstoff der Mathematik und der Naturwissenschaften der übrigen steht, um so wirksamer wird dieses persönliche Muster der Concentration aller Bildungselemente sein. Ich glaube, daß es von sehr intensiver Wirkung auf die Schüler sein muß, wenn sie von ihrem Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften die religiösen, klassischen, historischen, künstlerischen, überhaupt die ethischen Elemente der Bildung geachtet und mit Ernst gepflegt und gefördert sehen.

Wenn nun die Grundbedingung der Concentration der Lehrkraft die gleichartige Ausbildung der Einzelnen ist, so müssen wir principiell verlangen, daß jeder Lehrer sämmtliche Schulwissenschaften studiert haben und in allen ein ebenso gleichmäßig vollkommener Lehrer sei, als die Schüler gleichmäßig in allen Unterrichtszweigen ausgebildet sein sollen; jeder Lehrer muß das männliche, ausgewachsene Abbild dessen sein, was die Jugend erstreben soll.

Damit haben wir das theoretische Ideal aufgestellt; und da es in der Pädagogik Sitte ist, aus solchen Idealen kurzweg

alle Forderungen der Organisation abzuleiten, ohne sich viel um die Bedingungen der Verwirklichung im realen Leben zu bekümmern, indem man den Mängeln der Verwaltung und der Personen die Schuld zuschiebt, wenn das Ideal nicht recht zur Wirklichkeit werden kann; so könnten auch wir uns damit begnügen, auf der Durchführung unsrer idealen Forderung zu bestehen. So unmöglich ist die Sache nicht, da man „für so hohe Zwecke" wohl etwas Außerordentliches, also namentlich etwa eine Verdoppelung der Studienzeit der Gymnasiallehrer verlangen könnte. Allein wir werden wohl thun, gleich bei unsern theoretischen Aufstellungen die durchschnittlichen menschlichen Schwächen mit in Anschlag zu bringen. Zunächst gibt das umfangreichste Studium verschiedener Wissenschaften noch nicht die Bürgschaft, daß dieselben in der Bildung des Individuums zu einer ethischen Einheit verbunden sein; sie können unvermittelt neben einander liegen. So wird es denn bei der besten Vorbildung der Lehrer doch immer zweifelhaft bleiben, ob in der Praxis durch einen jeden die Concentration des übrigen Unterrichts von seinem Punkte aus vollzogen wird. Wir dürfen uns jedoch wohl damit trösten, daß, so wünschenswerth jene Verarbeitung von verschiedenen Seiten her ist, es doch schon als genügend angesehen werden kann, wenn bei einem Gymnasium sich nur der eine oder andere Lehrer findet, welcher eine solche concentrierende Wirkung übt. Und es ist nach dem oben Gesagten nicht nothwendig, daß es gerade der Lehrer des Deutschen sein müsse, da eine Potenz weckende Concentration von jedem Unterrichtszweige ausgehen kann. Selbstverständlich wird die Sache denjenigen Lehrern am nächsten liegen und am leichtesten fallen, deren Unterrichtsfächer vorwiegend ethischer Art sind. Es ist also nicht nöthig, einen Lehrer des Deutschen als besonderen Concentrator anzustellen; sondern es stehen der Behörde verschiedene Wege offen, irgend einen concentrierenden Geist an die Schule zu bringen. Am natürlichsten fällt diese Aufgabe dem Director zu. Ihm sollte man deshalb die Wahl seines Unterrichts gänzlich frei stellen, damit er denjenigen wähle, von welchem aus er gerade diese Wirksamkeit am besten üben zu können meint. Sehr empfeh-

lenswerth wäre es, wenn der Director von Zeit zu Zeit seinen Unterricht wechselte, theils um schon dadurch den gleichen Werth aller Unterrichtsobjecte für die Bildung den Schülern anschaulicher zu machen, theils um selbst seine concentrierende Wirkung von verschiedenen Punkten aus zu üben, theils um dadurch auch den übrigen Lehrern Gelegenheit zu einem Wechsel zu geben. Die Aussicht auf solche Abwechselungen würde in den Lehrern das Streben wecken, sich die verschiedenen Elemente der Bildung frisch und zusammen zu erhalten oder mehrseitig fortzuentwickeln. Einer übermäßigen Beweglichkeit würde schon die natürliche vis inertiae entgegen stehen; aber zur Verhütung einer Stagnation, an welcher unsre Schulen nicht selten leiden, möchte das Mittel sehr gut sein.

Alle diese Dinge setzen eine gewisse gleichmäßige Ausbildung des Lehrerstandes voraus. Wir wollen nun nicht verkennen, daß die Forderung einer solchen sehr leicht zu dem größten Hindernisse der Concentration, dem Encyclopädismus führen kann. Es ist jedenfalls zu wünschen, daß ein jeder Lehrer in irgend einem Fache sich besonders auszeichnet und daß er in denjenigen Fächern verwandt werde, denen er ein besonderes Studium zugewandt hat. Aber andrerseits darf dieser Grundsatz nicht so weit getrieben werden, daß daraus, wie es jetzt geschieht, eigentliche Fachlehrer hervorgehen. Die Hinwendung zu einem besonderen Fache werden wir nicht anders gestatten können, als von einem sämmtlichen Lehrern gemeinschaftlichen Boden der Grundbildung aus. Diesen Gedanken haben die „christlichen Gymnasien" zu realisieren gesucht, indem sie den alten theologischen Character der Gymnasien zurückführten. Wenn wir aber die oben aufgestellten Centra der verschiedenen Schularten berücksichtigen, so wird sich ergeben, daß die specifisch theologische und kirchliche Grundbildung dem Lehrerstande der Volks- und mittleren Bürgerschule zusteht. Ueber die höhere Bürgerschule will ich hier nicht reden, da die Sache einer umständlichern Untersuchung bedürfte. Nur darauf will ich aufmerksam machen, daß, da zu dem „deutschen Kerne" der höheren Bürgerschule die Religion und das Latein gehört, eine theologische und philologische Bildung der Lehrer nicht ausge-

schlossen sein kann. Für die Gymnasien aber ergibt sich von selbst, daß sämmtliche Lehrer eine tüchtige philologische Grundbildung haben müssen. Erst auf einer solchen gemeinschaftlichen Basis wird die Hinwendung zu einem anderen Fache gestattet sein. Sehr richtig bemerkt A. Lange in Jahns Jahrb. 1858. II. S. 483., daß ein jedes tüchtige Studium eine charakterbildende Kraft habe. Wenn nun aber das klassische Alterthum den Grundzug des Gymnasiums bildet, so muß selbstverständlich der aus dessen Studium hervorgehende Charakter den gemeinschaftlichen Grund des Charakters der Gymnasiallehrer bilden und diejenigen Charakterzüge, welche dem Einzelnen durch das Studium einer der übrigen Wissenschaften aufgedrückt werden, dürfen nur als Modificationen jenes gemeinsamen Grundcharakters auftreten.

Diese Forderung, daß sämmtliche (studierte) Lehrer eines Gymnasiums Philologen sein sollen, wird auf den ersten Blick vielfache Bedenken erregen. Ich hoffe jedoch, daß man den Satz billigen wird, sobald man die Organisation des philologischen Studiums, wie ich sie in dem Folgenden vorschlagen werde, in Rücksicht zieht und als eine ausführbare und angemessene anerkennt. Um meine Ansicht deutlich darzulegen und zu begründen, muß ich etwas weiter ausholen.

Es ist schon oben erwähnt, daß die Philologie sich um den Anfang dieses Jahrhunderts als besondere Fachwissenschaft hingestellt hat. Wenn nun gleich alle Wissenschaften in dieser Zeit bedeutende Fortschritte gemacht und Veränderungen erlitten haben, so sind die der Philologie doch eigenthümlicher Art.

Alle Wissenschaften haben bekanntlich eine doppelte Seite ihres Lebens, eine esoterische und eine exoterische. Obgleich man sich in neuerer Zeit bemüht, diesen Unterschied zu verwischen und sowohl die Wissenschaft dem Leben näher zu bringen als auch das Leben mehr von rationellen Grundsätzen der Wissenschaft leiten zu lassen, so wird es doch niemals gelingen, jenen Gegensatz aufzuheben. Auch ist es eine müßige Frage, welche von den Wissenschaften mehr in das Leben der Menschheit eingreife, da dieser Streit zu verschiedenen Zeiten verschieden beantwortet werden wird. In der Gegenwart stehen die Naturwissenschaften

dem Leben besonders nahe; allein zu andern Zeiten sind es andere gewesen und werden es andere sein, welche den Gang des Lebens vorzüglich lenken. In Rücksicht der Wirkung, welche sie üben, müssen wir ihnen gewiß einen gleichen Rang zuschreiben; aber verschieden sind allerdings die Wege, auf welchen sie ihre Wirkungen üben. Einige stehen in sehr directer Beziehung zum Leben, andere wirken erst auf indirectem Wege. In beiden Fällen aber müssen sie vermittelst einer exoterischen Form in die weiteren Kreise des Lebens bringen. Wenn diese exoterische Form auf Erwachsene berechnet ist, so nennen wir sie in specie die populäre, wenn für die Jugend, die pädagogische oder schulmäßige.

Betrachten wir nun die üblichen Unterrichtsobjecte des Gymnasiums näher, so werden wir ein verschiedenartiges Verhältnis zwischen Wissenschaft und populärer oder schulmäßiger Form derselben erkennen.

Die Mathematik hat streng genommen gar keine populäre Form; eine schulmäßige Darstellung derselben wird nur dadurch gewonnen, daß man einen T h e i l der Wissenschaft, die Elemente derselben, absondert und geradezu als Schulbildungsmittel verwendet. Mag man nun, um diesen Theil der Wissenschaft zum Verständnisse der Jugend zu bringen, auch gewisse Künste der Methode oder Manier anwenden; der Stoff des Unterrichts und ebensowohl der eigentliche Gang desselben ist von der Wissenschaft gegeben und unterscheidet sich von dieser nicht seinem Wesen nach. Dieser Stoff hat in sich selbst eine gewisse Abrundung, er bildet ein Ganzes.

Anders steht es mit den Naturwissenschaften und der Geographie. Ihre „Elemente" sind zum Theil in der Mathematik gegeben; und man wird überhaupt nicht in der Weise, wie bei der Mathematik und auch der Sprachwissenschaft, von einem besonderen elementaren Theile reden, welcher einen abgeschlossenen Schulcursus bilden könnte. Der Unterricht wird vielmehr erst dadurch ermöglicht, daß man „Elemente" in dem oben erwähnten Sinne des Wortes aus diesen Wissenschaften nimmt, nämlich einzelne Stücke, Detail. Die Auswahl derselben mag darauf berechnet sein, daß später eine systematische

Darstellung daran ihr geeignetes Material finden kann; der Standpunkt des Schulunterrichts ist doch weit wesentlicher der, „Elemente“ d. h. Theile, Stücke dieser Stoffe zur Anschauung zu bringen.

Dasselbe gilt der Hauptsache nach von der Geschichte und der deutschen Literatur. (Die alte Geschichte haben wir zu dem klassischen Alterthume zu rechnen.) Die Aufgabe der Schule ist hier, wie bei den Naturwissenschaften, vor Allem erst eine reiche Materialkenntnis zu geben. Nun ist das Material dieser Wissenschaften von der Art, daß man es so ziemlich an jeder beliebigen Stelle anfassen und stückweis behandeln kann; und diese Behandlungsweise ist eben die pädagogische. Es darf uns nicht irre machen, daß eine augenscheinliche Verirrung der neueren Pädagogik darauf ausgeht, diese Disciplinen möglichst zu systematisieren. An diesen Bestrebungen ist nur der Gedanke richtig, daß die Auswahl des Stoffes nicht eine gänzlich beliebige sein, sondern auf eine künftige wissenschaftliche Verarbeitung Rücksicht und derselben im Einzelnen vorarbeiten soll. Außerdem aber dürfen wir nicht übersehen, daß die Auswahl des Stoffes in jenen Disciplinen sehr bedeutend von praktischen und particulären Rücksichten geleitet wird. Auch in diesen Stücken werden wir der Wissenschaft den Einfluß gestatten, daß sie das Gewählte über seine nächsten praktischen Zwecke zu erheben sucht. Aber Naturwissenschaft, Geschichte, Geographie, Literaturgeschichte als Wissenschaften sind Sachen für Männer; populäre und schulmäßige Darstellungen werden nur mit Hülfe von Mitteln gewonnen, welche der strengen Wissenschaft fremd sind: durch unterhaltende und belehrende Erzählungen, Schilderungen, Anschauungen, durch Hervorhebung der praktischen Anwendungen der Wissenschaft. Bei allen systematischen und wissenschaftlichen Beziehungen, welche man nehmen kann, wird es schwerlich gelingen, eine dieser Wissenschaften in ihrer Totalität so pädagogisch zu gestalten, daß sie auf der Schule eine befriedigende Abrundung findet.

Anders steht es mit der „Religion“. Das System der Dogmatik und Ethik fällt seinem Inhalte nach mit dem Katechismus zusammen; die Kirchengeschichte gehört in ihrem Haupt-

entwicklungsgange in die Schule; die Interpretation der heiligen Schrift ist Sache der Wissenschaft wie der Schule. Kurz so weit auch die Wissenschaft das Einzelne weiter verfolgt, so sehr sie auch andere Mittel der Forschung und Darstellung anwendet, so bildet doch das Object in seiner Totalität einen Gegenstand des Schulunterrichts und hat eine vollständig durchgeführte schulmäßige Form angenommen. Der Religionsunterricht unterscheidet sich also dadurch wesentlich von jenen Disciplinen, daß ihm das vollständige System der Wissenschaft zu Grunde liegt und daß er nicht bloß im Einzelnen darauf Bezug nimmt, sondern dasselbe in einer eigenthümlich entwickelten pädagogischen Form auch vollständig durchführt. Neben der gelehrten Theologie steht eine Schultheologie, welche insofern auch noch den Namen „Wissenschaft" führen kann, weil sie das Ganze im Zusammenhange behandelt.

Vergleichen wir die „Religion" mit der Mathematik, so stimmen sie darin überein, daß sie einen durch die Wissenschaft geregelten systematischen Gang und einen in sich als Ganzes abgeschlossenen Stoff haben; sie sind aber darin verschieden, daß der Stoff der Mathematik nur ein bestimmt gegebener Theil der Wissenschaft ist, der der „Religion" aber den Stoff der theologischen Wissenschaft in seiner Totalität umfaßt.

Der sprachliche Unterricht läßt sich nicht ebenso bestimmt auf eine seiner Natur entsprechende Form zurückführen. Es ist möglich, ihn in der Weise, wie die Naturwissenschaften und die mit diesen genannten Disciplinen zu behandeln, indem man trotz mancher Einmischungen aus dem grammatischen Systeme doch der Hauptsache nach nur eine Ueberlieferung des Materials bezweckt. In früheren Zeiten ist der Unterricht der alten Sprachen so gewesen; für die neueren Sprachen, welche überwiegend praktische Zwecke haben, ist diese Weise sogar überhaupt die angemessene. Im Laufe der Zeiten ist jedoch die Grammatik der alten Sprachen als Grundlage einer allgemeinen sprachlichen Bildung anerkannt, und die Gymnasien bemühen sich die Grammatik als System, als Wissenschaft pädagogisch darzustellen. Die Sprache bildet aber nur einen Theil des klassischen Alterthums; insofern läßt sich die wissenschaftliche Ganzheit des

grammatischen Unterrichts mit dem mathematischen Unterrichte zusammenstellen. Das Verhältnis der Grammatik zu dem gesammten Studium des Alterthums ist ein ähnliches, wie das der reinen Mathematik zur angewandten. Die „reale" Seite des klassischen Unterrichts dagegen steht dem der „Religion" gleich. Wie dieser das christliche Leben, so will jener das antike Leben in seiner Totalität zur Erkenntnis bringen. Neben der gelehrten Fachphilologie steht (wie neben der Theologie) eine eigenthümlich ausgebildete pädagogische Form derselben in welcher wir sie Schulphilologie nennen können. Daß die Grenzen bei einem solchen Verhältnisse sehr schwankend sind, daß es wohl manche Stofftheile gibt, welche man der gelehrten Behandlung vorbehält, ist natürlich; allein das hebt doch den Unterschied der qualitativen Behandlung des Objectes in seiner einheitlichen Ganzheit nicht auf [1]).

Die Schulphilologie nimmt nun eine doppelte Stellung ein. Einmal ist sie für das gelehrte Fachstudium der Philologie die Elementarwissenschaft. Alsdann ist sie für das Leben die „Humanitätswissenschaft." Mit Unrecht legt man diesen Namen der gelehrten Philologie als solcher bei, so gewiß es auch ist, daß die Schulphilologie bald verkommen und verdorren würde, wenn sie nicht den mächtigen Halt der philologischen Wissenschaft hätte. Die Philologie hat eben (wie die gelehrte Theologie) die Eigenthümlichkeit, daß sie nicht wie andere Wissenschaften direct auf das Leben angewandt werden kann, sondern erst eine vollständige, durchgeführte Umsetzung in eine „humane" Form bedarf. In dieser Form ist die Philologie Humanitätswissenschaft; in dieser Form ist das klassische Alterthum ein Element der allgemeinen Bildung [2]).

Sehr instructiv für die Erkenntnis des bezeichneten Ver-

---

1) Ueber den Unterschied zwischen philologischer Wissenschaft und den klassischen Studien als Bildungsmittel vgl. Foß, Rede bei Eröffn. der Philol. Vers. zu Altenburg.

2) Göthe und Schiller waren schwache „Philologen", und dennoch Hauptvertreter des antik-humanen Elements der allgemeinen Bildung.

hältnisses ist es zu beachten, in welcher Weise die Schuldisciplinen im späteren Leben fortgesetzt werden. Die Mathematik und die Naturwissenschaften führen nothwendig zu einer Erweiterung der Kenntnisse und zu der Fachwissenschaft; die dilettantische Behandlung der Naturwissenschaften wendet sich gewöhnlich Detailuntersuchungen zu. Auch die Geschichte, Literaturgeschichte nnd Geographie wird vornehmlich mit der Absicht weiter getrieben werden, den Umfang der Materialkenntnis zu erweitern. Der Schulunterricht in diesen Disciplinen, mag er noch so schön systematisiert sein, mag man die Stundenzahl nach Möglichkeit vermehren, mag man methodische Künste erfinden so viel man will, ist dennoch immer ein unvollständiger, unbefriedigender; und er muß es seiner Natur nach sein; wer noch so viel darin auf der Schule gelernt hat, muß, um die Höhe der allgemeinen Bildung in diesen Stücken zu erreichen oder sich darauf zu erhalten, fortwährend weiter lernen; das Material selbst ist in diesen Dingen von größerer Wichtigkeit, als die formalen Früchte der Geistesbildung. — Die Fortsetzung der Studien in der „Religion" und im klassischen Alterthume dagegen geht nicht in die Weite fort, sondern mehr in die Tiefe. Die Schule bietet für Beides einen im Ganzen befriedigenden Kreis, innerhalb dessen der erwachsene Laie sich nur fester zu setzen oder zu erhalten sucht. Ja die Schule schließt in dieser Beziehung das Studium ab. Wer in dem klassischen Alterthume einen tüchtigen Schulcursus durchgemacht hat, der hat so viel von diesem Stoffe, als zur allgemeinen Bildung nöthig ist, der hat die Früchte, welche diese Studien seinem Geiste tragen sollen, er hat das Bewußtsein, diese Seite seiner Bildung zu einem in sich abgerundeten Ganzen gebracht zu haben. Dieses Bewußtsein, seine Schule der Bildung abgemacht zu haben, vermag nur die „Religion" und der klassische Unterricht (und neben diesen auch die Mathematik) zu geben; alle übrigen Unterrichtszweige entlassen den Schüler unbefriedigt, unfertig. Der Grund ist eben der, daß „Religion" und klassisches Alterthum selbständig und vollständig ausgebildete schulmäßige Formen haben, so daß sie die einzigen sind, welche als Schulwissenschaft und Fachwissenschaft in ihrer Totali-

tät sich decken. Sie werden auf der Schule abgemacht [1]).

Weil Theologie und Philologie nun die Schulwissenschaften κατ᾽ ἐξοχήν sind, so sind sie allein im Stande, den Lehrern denjenigen wissenschaftlichen Charakter zu geben, welcher den Lehrerstand charakterisiert. Auch hier dürfen wir uns auf eine Jahrhunderte alte Erfahrung berufen, welche einen öffentlichen Lehrer selbstverständlich als einen theologisch und philologisch gebildeten Mann ansah. Die Trennung dieser beiden Wissenschaften und die bestimmtere Differenzierung der Schulen macht es jedoch unmöglich, dieses frühere Verhältnis zurückzuführen, und es wird sich vielmehr, wie schon erwähnt, so gestalten müssen, daß der Lehrerstand der niederen und mittleren Schulen einen vorwiegend theologischen, der der höheren Schulen einen philologischen Charakter hat. Auf beiden Seiten aber ist dann die unabweisliche Forderung zu stellen, daß das Studium dieser beiden Hauptschulwissenschaften einen Charakter annimmt, welcher sie befähigt, die Leiter der allgemeinen Bildung zu werden; sie müssen, insoweit sie pädagogische Stellung einnehmen, ihre Exclusivität aufgeben und wesentlich humaner Art werden.

Die Theologie der Reformatoren hatte diesen humanen Charakter, indem die Geistlichkeit sich berufen erachtete, mit der christlichen Lehre zugleich alle die Wissenschaften und Künste zu

---

1) Hiernach löst sich denn auch eine scheinbare Divergenz der beiden Theile des Gymnasialunterrichts, von denen ich oben die modernen, im Gegensatze zu den antiken, elementare genannt habe. Obgleich das Studium des klassischen Alterthums auf dem Gymnasium zu einem Abschlusse und inneren Zusammenhange gebracht werden soll und in dieser Beziehung ein wissenschaftliches zu nennen ist, ist es doch in seiner ganzen Natur als Humanitätsstudium kein streng fachwissenschaftliches, sondern ebensowohl für die gesammte gelehrte Bildung wie für die gelehrte Philologie insbesondere ein elementares. Das Gymnasium ist also durchweg die Elementarschule für die allgemeine Bildung der Gelehrten oder derjenigen, welche eine dem Standpunkte der allgemeinen Bildung des gelehrten Standes gleichmäßige Bildung erstreben. „In der Subsummierung des Gymnasiums unter den Begriff der Elementarschule dürfte das passendste Stichwort für die nächste Entwicklungsperiode dieser Schule gefunden werden." A. Lange, das Studium und die Principien der Gymnasialpädagogik, Jahns Jhrb. 2. Abth. 1858. S. 512, mit Beziehung auf Thaulows Gymnasialpädagogik.

pflegen, welche nach damaligen Begriffen zur allgemeinen Bildung gehörten; sie übernahm das Lehramt in dem weitesten Umfange; sie suchte auch die weltlichen Bedürfnisse der Bildung zu befriedigen; sie ist weder vor „heidnischem Geiste" noch vor „materiellem Sinne" bange gewesen, sondern hat es verstanden, die weltlichen Wissenschaften und Künste in den Dienst der Kirche zu ziehen, ohne gegen dieselben sich in Opposition zu setzen. Ich bin der Ueberzeugung daß ein Aufschwung unsrer Theologie und Kirche an die Bedingung geknüpft ist, daß die Theologie in ein ähnliches Verhältnis zu unserer modernen allgemeinen Bildung tritt. Wie im 16. Jahrhundert die „Humanitätsstudien" in dem heftigsten Gegensatze zu der bestehenden Kirche standen und dennoch mit der neuen Entwicklung derselben in den engsten Bund traten; so dürfen wir auch wohl hoffen, daß der evangelischen Kirche noch eine Entwicklung bevorsteht, welche die bis jetzt ihr häufig feindlich entgegenstehenden exacten Wissenschaften in ihren Bund zieht. Die Theologie muß sich nothwendig mit den Fortschritten der Philosophie in Beziehung setzen; die neuere Philosophie aber gründet sich hauptsächlich auf die exacten Wissenschaften. So scheint denn sowohl von den Interessen der Wissenschaft, als auch von denen der praktischen Wirksamkeit, der christlichen Kirche diese neue und allerdings schwierige, wahrscheinlich nicht ohne innere Kämpfe durchzuführende Verbindung aufgedrungen zu werden. Zu vermitteln ist die Sache durch das Lehramt in der Volks- und Bürgerschule. Wenn die Geistlichkeit sich als befähigt erweist, in diesen Schulen nicht nur den Religions- sondern den gesammten Unterricht zu versehen, so hat sie damit das Mittel in Händen, diejenigen Elemente der Bildung zu leiten, welche gegenwärtig die herschenden sind.

Selbstverständlich muß dieses die modernen Bildungselemente pflegende Lehramt ebenso ernstlich und ehrlich geübt werden, wie die Reformatoren ihrer Zeit die neu aufblühenden „Humanitätsstudien" begünstigt haben. Nicht weniger wird die Theologie ihre alten Beziehungen zu den historischen Studien festhalten und theilweis neu beleben müssen. Beide Beziehungen erhalten ihren besten Halt in der Praxis des Lehramtes

Einiges Speciellere über das Verhältnis der Theologie und der Geistlichkeit zum Lehramte werde ich noch im Schlußcapitel anführen.

Die Philologie nun hat seit einem halben Jahrhunderte eine ähnliche exclusive Richtung angenommen; freilich nicht in dem Maße, wie die Theologie, weil in ihr nicht der scharfe Gegensatz des Geistlichen und Weltlichen lag — obgleich ein ähnlicher zwischen „Humanität" und „Banausie" öfter scharf hervorgekehrt ist — es ist bei ihr vielmehr die Exclusivität der strengen Fachwissenschaft, welche ihre Geltung im praktischen Lehramte geschwächt hat. Bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts war die Philologie nur Humanitäts- oder was dasselbe ist, Schulwissenschaft. Dieser Behauptung steht nicht entgegen, daß es in den vorhergehenden Zeiten einzelne große Philologen gegeben hat, welche im vollsten Sinne als Heroen der eigentlichen philologischen Wissenschaft gelten. Sie, oder vielmehr einzelne ihrer Werke treten als leuchtende Ausnahmen über den durchgängigen Geist und Charakter der damaligen Alterthumsstudien hervor, welcher vielleicht mehr den Namen einer Kunst, als den einer Wissenschaft verdient. Die Anfänge der Fachwissenschaft gehen natürlich weiter zurück; aber erst seit F. A. Wolf hat sich die Philologie als Fachwissenschaft von der philologischen Schulwissenschaft vollständig emancipiert. Und merkwürdig! Während diejenigen Wissenschaften, welche früher dem Leben, der allgemeinen Bildung am allerfernsten lagen, die Naturwissenschaften mit der Medicin, deren Kenner man für Zauberer hielt, die Mathematik mit der Astronomie, deren Kenner man als halb überirdische, abstruse Köpfe ansah, die Jurisprudenz, deren Kenntnis wenigstens als eine über die gewöhnliche Einsicht der Menschen hinausgehende betrachtet wurde, — während diese Wissenschaften in unserer Zeit mit aller Macht auf die helle Oberfläche des Lebens hindrängen hat diejenige Wissenschaft, welche früher als die allgemein zugänglichste und überall nöthige erschien, die Philologie, sich jetzt gerade am allertiefsten in den Schatten ihres eigenen Hauses zurückgezogen. Während die übrigen Wissenschaften trotz aller strengeren systematischen Ausbildung immer praktischer werden,

ist die Philologie immer unpraktischer geworden. Die akademische Philologie wirkte früher direct für die Humanitätsbildung sämmtlicher studierten Stände und hatte insofern eine pädagogische Wirksamkeit. Nachdem sie diese Aufgabe aber dem Gymnasium gänzlich überlassen hat, ist ihre praktische Einwirkung auf das Leben, ebenso wie bei anderen Wissenschaften, ausschließlich eine indirecte geworden, indem sie die Aufgabe hat, den Lehrerstand der Gymnasien auszubilden. Es war jedoch wohl natürlich, daß die Philologie, während sie danach rang, sich von ihrem directen pädagogischen Dienste zu emancipieren und sich als selbständige Fachwissenschaft hinzustellen, auch diese ihr nothwendig bleibende praktische Wirksamkeit zu sehr aus den Augen verlor. So kam es, daß sich, nachdem die Gymnasiallehrer eine bessere philologische Ausbildung auf der Universität erhielten, dennoch die Klage erhob, daß es ihnen an pädagogischer Ausbildung fehle.

Die Entwicklung der Pädagogik steht in dem engsten Zusammenhange mit der der beiden specifischen Schulwissenschaften, der Theologie und Philologie. Die Reformatoren hielten einen jeden philologisch gebildeten Theologen für einen geschickten Pädagogen; er bedurfte höchstens einiger praktischen Anweisung von einem Meister. Im 17. Jahrhundert aber, seitdem die dogmatische Erstarrung der Theologie die Geistlichkeit zum Lehramte untüchtig zu machen anfängt, erhebt sich die Pädagogik als besondere Wissenschaft oder Kunst. Es ist sehr bezeichnend, daß die Pädagogik des 17. und besonders des 18. Jahrhunderts sich vornehmlich demjenigen Theile des Schulwesens zuwandte, welcher ganz besonders der Geistlichkeit obliegt, dem Volks- und Bürgerschulwesen. Nur einmal erfaßt die im Pietismus sich aufschwingende Kirche ihre humane Aufgabe wieder. A. H. Francke ist ein leuchtendes Beispiel dafür, wie es ein natürlicher Drang einer wahren christlichen Frömmigkeit ist, auch die weltlichen, die „materiellen" Bildungsbedürfnisse zu befriedigen, und seine erfolgreiche Wirksamkeit in einer höchst materiellen Zeit sollte ein Beweis sein, daß es einer christlichen Geistlichkeit nicht so schwer fallen kann, die Bildung der Menschen zu beherschen, wenn sie es nur in dem rechten Wege anfängt. Aber so wenig

der flache Rationalismus des vorigen Jahrhunderts, ebensowenig wird die moderne Orthodoxie dazu im Stande sein. So ist es denn nicht zu verwundern, daß sich die Pädagogik vielfach in einen gereizten Gegensatz gegen die Kirche gestellt hat; es ist das die Frucht der Vernachlässigung der pädagogisch humanen Aufgabe, welche die Kirche, die Theologie hat.

Seit einem halben Jahrhunderte nun wendet sich die Pädagogik lebhafter den Gymnasien zu. Der Anfang der „Gymnasialpädagogik" fällt so ziemlich zusammen mit der Erhebung der Philologie zur Fachwissenschaft. So bedeutend und erfolgreich dieser Fortschritt für die Wissenschaft und der einen Seite nach auch für den Schulunterricht war, so müssen wir doch zugeben, daß andrerseits eine Verminderung der Lehrtüchtigkeit der Gymnasiallehrer die Folge davon war, indem das philologische Studium über der Steigerung seiner Wissenschaftlichkeit an seiner humanen Seite Einbuße erlitt. Die Philologen haben in den letzten Decennien anerkannter Maßen eine fachwissenschaftliche Behandlung und öfter eine Exclusivität in den klassischen Unterricht gebracht, gegen welche sich die öffentliche Stimme und selbst die pädagogische Literatur nicht ohne eine ähnliche Gereiztheit, wie gegen die Theologie, erhob. Wir müssen demnach die ganze Existenz der Pädagogik als einer selbständigen, besonderen Wissenschaft, welche zu sein sie sich seit längerer Zeit anmaßt, als eine nothwendige Folge des Umstandes ansehen, daß die beiden „Schulwissenschaften" aus verschiedenen Gründen ihre wahrhaft pädagogische oder humane Wirksamkeit eingebüßt haben. Die „besondere Wissenschaft der Pädagogik" ist ein Krankheitssymptom unsrer Zeit. Wir hoffen jedoch, daß es nur eine Entwicklungskrankheit ist, welche, nachdem die Krisis überstanden ist, zu einem um so kräftigeren Leben führen wird. Die Fortschritte unsres gesammten geistigen Lebens werden gewöhnlich durch solche Differenzierungen bewerkstelligt. Die besten Früchte aber werden erst dann entstehen, wenn eine neue, naturgemäße Harmonie wieder eintritt. Erst wenn die Pädagogik die Theologie und Philologie als ihre wesentlichsten realen Grundlagen anerkennt, und wenn andrerseits diese Schulwissenschaften sich der Pädagogik als ihrer

praktischen Lebensseite vollständig bemächtigen, wird unser gesammtes Schulwesen einen gediegenen und dauernden zeitgemäßen Fortschritt machen. In letzterer Hinsicht bedarf es eines entgegenkommenden Schrittes von Seiten des akademischen philologischen Unterrichts. Wenn man die dringenden und heftigen Rufe nach Pädagogik auf der Universität und nach pädagogischen Seminaren für die Gymnasiallehrer hört, so muß es scheinen, als sei Niemand in der Welt weniger zum Pädagogen geeignet, als ein Philologe, und zwar um so weniger, je „gelehrter" er ist. In dieser Meinung liegt eine Wahrheit und eine Unwahrheit nahe zusammen. Die Unwahrheit ist, daß man Gelehrsamkeit überhaupt als ein Hindernis der pädagogischen Tüchtigkeit ansieht. Eine einigermaßen unbefangene Beobachtung wird zeigen, daß die wahrhaft gelehrten Lehrer trotz mancher Mängel im Einzeln doch der Regel nach gute Lehrer sind. Aber das ist allerdings ein Mangel, daß die Ausbildung eines ganzen Standes, welcher zu praktischer Wirksamkeit berufen ist, ausschließlich durch ein streng wissenschaftliches Fachstudium bewerkstelligt werden soll. Es ist bekannt, daß zu den Bürgern der gelehrten philologischen Republik eine nicht unbedeutende Menge aus der Zahl der Gymnasiallehrer gestellt wird; und die wahrhaft dazu befähigten werden immer dieses Bürgerrecht suchen und erhalten. Aber daß der akademische Unterricht darauf angelegt ist, alle zu diesem Ziele zu bringen, daß er die Bedürfnisse der Praxis darüber ignoriert, muß dazu führen, daß die große Menge der Geister von mittlerer Fähigkeit und Arbeitskraft nur eine einseitige und unverdaute Gelehrsamkeit von der Universität mitbringt. Und diese Special- oder Halbgelehrsamkeit ist in der That einer pädagogischen Thätigkeit sehr hinderlich. Ich glaube mich auf die Erfahrung berufen zu können daß sehr viele junge Philologen, wenn sie in die Praxis eintreten, selbst bei befriedigenden Universitätsstudien das Gefühl haben, daß sie dem Dienste noch wenig gewachsen sind, und zwar nicht bloß in der Technik des Unterrichtens, sondern auch in ihrem Wissen und Können. Die meisten beziehen wohl die Universität mit der Vorstellung, daß es ihre

Hauptaufgabe sein werde, die Schriftsteller des Alterthums in einem großen Umfange kennen zu lernen und deren Verständnis in Sprache und Sachen zur Geläufigkeit zu bringen, sich in der mündlichen und schriftlichen Handhabung der lateinischen und griechischen Sprache zu vervollkommnen, kurz in dem Alterthume so heimisch zu werden, daß sie nach beendigter Studienzeit fähig seien, wenigstens den klassischen Unterricht in allen Klassen eines Gymnasiums mit Sicherheit und Leichtigkeit zu geben. Gar oft aber werden sie sich in diesen Erwartungen getäuscht finden. Die gebotene Lectüre ist von geringem Umfange und wird durch literarhistorische Einleitungen, kritische und sachliche Excurse sehr beschränkt. Man meint vielleicht, daß die Interpretatoria gar nicht die Aufgabe hätten, die Literatur in einem größeren Umfange vorzuführen, daß sie vielmehr nur eine Anleitung zur Privatlectüre sein sollten. Allein das Muster, welches sie geben, ist das der specifisch wissenschaftlichen Lectüre. Nun wird man bemerken, daß dieses Muster von den Schülern auch benutzt wird und daß sich dieselben oft mit Eifer auf eine Lectüre dieser Art werfen. Dazu kommt, daß die Arbeiten für das philologische Seminar die Nöthigung auferlegen, sich gleich in den ersten Semestern vorzugsweise mit wissenschaftlichen Fragen zu beschäftigen, sogleich dahinter her zu sein, „loci" aufzufinden, Aechtheit und Abfassungszeit der Schriften zu kritisieren u. s. w. Eine solche Lectüre erfordert an und für sich schon viel Zeit; bedenkt man aber, daß die Jünglinge durchschnittlich für solche Arbeiten noch unreif sind, daß sie deshalb oft auf verkehrte Wege gerathen und in dem Bemühen „wissenschaftlich" zu sein, nach „Neuem" und „Selbständigem" haschen, ohne die rechte Grundlage unter den Füßen zu haben, so ist es nicht zu verwundern, daß ihre Lectüre einen langsamen Fortschritt nimmt, auf einseitige Beobachtung sich wirft, daß die Wissenschaft einen verwirrenden und beängstigenden Druck auf sie übt, und daß sie am Ende der Studienzeit erstaunen, wie wenig sie gelesen und wie geringen Vortheil sie aus dem Gelesenen gezogen haben. Auch die Uebung im Schreiben und Sprechen ist meistens sehr zu kurz

gekommen [1]). Und noch schwächer pflegt es um die übrigen Schuldisciplinen zu stehen.

Die Universitäten entlassen also wenigstens in vielen Fällen ihre Schüler ohne das den Zwecken der Schule entsprechende Wissen und ohne die nothwendige Kunst und Fertigkeit in der Handhabung des Materials. Es ist also ein realer Mangel in den jungen Philologen. Daraus geht hervor, daß die Pädagogik, welche die reale Bildung als fertig voraussetzt und es mit der formalen Lehrerbildung zu thun hat, nicht im Stande ist, jene Mängel zu ersetzen. Vielmehr hat wohl gerade die zu einer einseitigen und halben Gelehrsamkeit hinzugefügte „Halbwissenschaft" der Pädagogik viel zu jenem „dem deutschen Lehrerstande eigenthümlichen suffisanten Wesen" beigetragen, so daß sie das Uebel oft nur verschlimmert. Jedenfalls ist die Art der pädagogischen Ausbildung der Gymnasiallehrer, wie sie von den Pädagogikern ex professo gefordert zu werden pflegt, eine verfehlte. So ist das Verlangen nach „besonderen pädagogischen Lehrstühlen" und „Seminarien für Gymnasiallehrer" wohl nur daraus hervorgegangen, daß man die Art und Weise, wie die Volksschullehrer ausgebildet werden, auf die Gymnasiallehrer überträgt. Aber man übersieht dabei ein Wesentliches. Das Volksschullehrerseminar gibt keineswegs blos formale pädagogische Unterweisung, sondern liefert zugleich die reale Ausbildung der Volksschullehrer. Und zwar soll beides nicht neben einander, sondern in einander liegen; der Stoff soll ihnen — nicht gerade in der nämlichen Form, in welcher er in den Schulen zu lehren ist, aber doch in einer Form überliefert werden, welche pädagogisch verwendbar ist. Die akademische Ausbildung der Gymnasiallehrer unterscheidet sich hievon dadurch, daß sie zu einem Theile ein wissenschaftliches Studium um der Wissenschaft selbst willen ist. Aber das praktische Bedürfnis wird verlangen, daß sie das nicht ausschließlich sei, sondern daß zu einem andern Theile auch ein der specifischen Lehrerbildung entsprechender Unterricht stattfinde [2]),

---

[1]) Es ist sehr anerkennenswerth, daß von einigen Docenten Gelegenheit geboten wird, lateinische Exercitien anzufertigen.

[2]) Freilich ist „die Universität an sich keine Vorbereitungsanstalt für

welcher die reale Bildung der Gymnasiallehrer bezweckt. Es muß demnach in den philologischen Unterricht ein pädagogisches Element hineintreten. Dieses pädagogische Element des philologischen Unterrichts kann am Bestimmtesten dadurch hervortreten, daß der pädagogische Lehrstuhl mit dem philologischen verbunden ist. Der philologische Lehrstuhl darf dieses Pertinenz ohne Zweifel in Anspruch nehmen [1]), obgleich es ihm nicht ausschließlich zusteht. Denn theils gehört die Pädagogik zu dem Gebiete der Philosophie, theils ist auch die Theologie berechtigt und verpflichtet sich derselben anzunehmen, und sie thut es gewöhnlich auch wenigstens in einer „Katechetik." Es können demnach sehr wohl dreierlei pädagogische Collegia gelesen werden. Es ist aber wohl zu empfehlen, daß der akademische pädagogische Unterricht in einer Hand vereinigt werde. Ob dieser Dienst nun von einem Philosophen, oder Theologen oder Philologen übernommen werde, ist gewiß gleichgültig; nur darauf kömmt es an, daß derjenige, welcher ihn übernimmt, nicht zu ausschließlich den Standpunkt seines besonderen Faches festhält. Als Muster eines philosophischen und eines theologischen Pädagogikers kann ich Herbart und Palmer anführen. Einem Philologen wird es wohl immer schwerer fallen, die philosophische und systematisch-praktische Pädagogik in ihrem ganzen Umfange zu behandeln, dagegen liegt die Geschichte der Pädagogik der Philologie wieder näher, indem dieselbe, mit einer Geschichte der Philologie gewiß zum Vortheile beider verbunden werden kann. Es ist ein ähnliches Verhältnis, wie bei der Rechtsphilosophie, welche von einem Philosophen, und der Rechtsgeschichte, welche von einem Juristen gelesen zu werden pflegt. Die Pädagogik könnte das zerrissene Band der Theologie und Philologie wiederherstellen.

Aber man ist gegenwärtig mit einer philosophischen und

---

den Staats- und Kirchendienst; aber eine solche wird damit doch von Staatswegen verbunden. Diese Verbindung des reinen Zweckes mit einem angewandten ist schwierig und gefährlich, aber unvermeidlich." Preuß. Jahrb. 1858. S. 134.

[1]) Vgl. K. Fr. Hermann in Blätter für d. gesammte Schulwesen des Hannov. Landes 1848. Nr. 2.

einer systematisch-praktischen Pädagogik und einer Geschichte der Pädagogik noch nicht zufrieden; man verlangt auch praktische Uebungen, „pädagogische Seminarien“ auf der Universität oder an dieselbe sich anschließend. Wenn man sich dabei auf die juristischen Proceßpractica und die medicinischen Kliniken beruft, so ist das gleichfalls nur eine Nachahmung ohne rechte Erkenntnis der Sache. Die juristischen und medicinischen Practica haben es nur mit dem Objecte ihrer Wissenschaft selbst in concreten Fällen zu thun, nur mit „Kläger“ und „Beklagtem“ und dem corpus humanum; von der subjectiven Seite der Personen aber, wie sie bei der eigentlichen Praxis doch auch in Betracht kommt, sehen sie gänzlich ab. Es entspricht ihnen also genau (sollte wenigstens, wie wir sogleich zeigen werden, entsprechen) das philologische Seminar, wo die wissenschaftlichen Gesetze der Interpretation von den Schülern selbst auf einen concreten Fall d. h. auf eine besondere Schriftstelle angewandt werden. Die Uebung der pädagogischen Technik dagegen ist dem „Probejahre“, der Candidatur zu überlassen. Der Volksschullehrer, welcher sofort allein eine ganze Schule oder doch einen bedeutenden Theil derselben zu übernehmen hat, muß technisch fertig ausgebildet in sein Amt treten — ähnlich wie der Mediciner, dem sofort die ganze Verantwortlichkeit für sein Amt obliegt; — der Gymnasiallehrer dagegen tritt in ein größeres Collegium als „Hülfsarbeiter“ — ähnlich wie der Auditor oder Referendarius — und hat hier Zeit und Veranlassung, sich praktisch auszubilden. Ein Gymnasium kann es recht wohl vertragen, daß von Zeit zu Zeit ein junger Lehrer daran tritt, welcher seine ersten Experimente macht. So wenig man es für nöthig erachtet, für die jungen Juristen „Seminare“ einzurichten, so wenig die „Predigerseminare“ sich von wesentlichem Nutzen erwiesen haben, ebenso überflüssig erscheinen mir die praktischen pädagogischen Seminare für Gymnasiallehrer. Ich habe mich des Näheren darüber in Mützells Zeitschr. 1856 S. 801 ff. ausgesprochen und daselbst einen anderen Weg der praktischen Vorbildung vorgeschlagen, welchen ich nochmals der Beachtung empfehlen möchte. Aehnlich urtheilen auch Jordan Z. f. G. 1848 S. 39 ff. und J. Schmidt das. 1856 S.

434 ff. Nur kann ich mit dessen pädagogischer Societät auf der Universität nicht einverstanden sein.

Eine eigentliche Anweisung für die Praxis zu geben ist nicht Sache der Universität und verträgt sich durchaus nicht mit ihrem ganzen Charakter. Wenn ich also ein „pädagogisches Element" in dem philologischen Unterrichte selbst verlange, so ist das in einem anderen Sinne gemeint. Theologie und Philologie sind insofern pädagogische Wissenschaften zu nennen, als sie überhaupt eine Erziehung und Bildung der Menschheit zu ihrem letzten Ziele haben. Als gelehrte Fachwissenschaften ignorieren sie aber selbstverständlich dieses Ziel und erforschen ihr Object ohne Rücksicht auf seine praktischen Zwecke. Allein da die Philologie — um von dieser allein zu reden — jenes Ziel hat, so ist es gewiß gerechtfertigt, von ihren Vertretern auch eine directe Arbeit dafür zu verlangen. Wir verlangen nicht, daß sie ihre Schüler geradezu als von ihnen auszubildende Schulmeister betrachten; aber sie sollen in denselben nicht ausschließlich Jünger der Wissenschaft, sondern auch — „Menschen" sehen. Sie sollen ihnen nicht etwa zeigen oder vormachen, wie die Alten in den Schulen zu lehren sind, sondern zeigen, wie M ä n n e r, welche nicht gerade eigentliche Fachgelehrte sind, sondern nur ihre humane Bildung aus den Alten schöpfen und vermehren wollen, dieselben zu lesen und überhaupt das Alterthum zu studieren haben. Die Aufgabe der philologischen Universitätslehrer ist also eine doppelte, eine streng gelehrte und eine humane, — andragogische, wenn es erlaubt ist diesen Ausdruck dem misverständlichen „pädagogisch" zu substituieren.

Um eine jede dieser beiden Aufgaben aber recht zu erfüllen, scheint es mir nöthig zu sein, sie zu trennen, und einen doppelten Cursus des philologischen Studiums einzurichten, indem etwa die ersten zwei Jahre dem Studiosus Gelegenheit geboten würde, ein mehr humanes Studium der Alten zu treiben, im dritten aber und vierten — denn auf vier Jahre ist das philologische Studium fast überall angeschwollen — sich einem streng wissenschaftlichen Studium zuzuwenden. Wir dürfen den Gewinn, welchen die Philologie durch ihre Erhebung zu einer

selbständigen Wissenschaft gemacht hat, keineswegs aufgeben; wohl aber wird der akademische Unterricht einem Theile nach zu derjenigen Methode zurückkehren können, welche er hatte, als die Philologie fast ausschließlich humanes Studium war.

Es ist nicht zu zweifeln, daß die meisten akademischen Lehrer sich der humanen Aufgabe der Philolgie sehr wohl bewußt sind und daß sie für dieselbe Etwas zu thun sich auch bemühen. Aber es muß ihnen natürlich große Schwierigkeiten machen, dieser Seite und der Fachgelehrsamkeit zugleich in denselben Vorträgen zu genügen. In früheren Zeiten scheint ein stärkerer Unterschied zwischen der gelehrten literarischen und der lehrerischen Thätigkeit stattgefunden zu haben, da die im Ganzen mangelhafte, wenigstens sehr ungleiche Vorbildung der Zuhörer einen tieferen Standpunkt zu nehmen nöthigte. Aber obgleich jetzt „nachdem die Gymnasialbildung einer bestimmten Norm unterworfen worden ist, der Maßstab der Vorkenntnisse wohl etwas höher gefaßt werden und die Bildung der eigentlichen Philologen unmittelbar zum Ziel genommen werden darf“ [1]), so existiert doch gewiß ein qualitativer Unterschied, je nachdem man jene „eigentlichen Philologen“ als Jünger der Fachwissenschaft oder als künftige praktische Lehrer faßt; und obgleich wir entschieden verlangen, daß auch die letzteren einen nicht unbedeutenden Schritt in das Gebiet der strengen Wissenschaft hinein thun sollen, so thut die Universität doch wohl nach dieser Seite hin etwas zu viel und nach der anderen zu wenig. Aber da die ganze Anlage der Collegia einmal eine fachgelehrte ist, so wird es kaum möglich sein, von diesem Standpunkte zu gleicher Zeit auf einen niedrigeren sich herabzulassen. Wenn dagegen das eigentlich gelehrte Streben in einem Theile der Collegia seine ungehinderte Befriedigung findet, so wird es vermuthlich leichter sein, in andern sich vollständig auf den rein humanen Standpunkt zu stellen, von dem aus dann ein gelegentliches Aufsteigen in die höheren wissenschaftlichen Regionen geschehen kann, um die Schüler in dieselben nach und nach einzuführen.

---

1) K. O. Müller in Vorr. zu Dissens kl. Schriften S. XLV.

Das Höhere kann eher eine Zuthat zu dem Niederen sein, als umgekehrt.

Ob und wie diese Ansicht ausführbar ist, können natürlich nur die akademischen Lehrer selbst entscheiden. Wenn ich hier gleichwohl noch einige praktische Vorschläge hinzufüge, so geschieht es nur, um meine Ansicht mehr zu verdeutlichen und um die Consequenzen für das Gymnasium anschaulicher daraus ableiten zu können. Man möge es verzeihen, wenn ich der Kürze halber kategorisch spreche.

Die philologische Facultät bedarf zuerst — wenn diese Verwendung unsres pädagogischen Schlagworts gestattet ist — einer Concentration. Die Professoren müssen sich vereinigen zu einem vier Semester umfassenden Cursus von interpretatorischen Vorlesungen über die „Schulschriftsteller," oder diejenigen Autoren, welche eine allgemeinere humane Bedeutung haben. Mit diesem Cursus ist dann das philologische Seminar auf das Engste zu verbinden, indem es nicht als eine Anstalt für die älteren Studenten, sondern für die Anfänger anzusehen ist.

Die Aufgabe des Seminars in Verbindung mit jenem ersten Cursus der Vorlesungen ist, die human klassische Ausbildung der Schüler und damit zugleich ihre specifische Vorbildung für das höhere wissenschaftliche Studium der Philologie zur Vollendung zu führen. Darum muß das Seminar davon ausgehen, die Mitglieder in einer eindringenden und klaren Interpretation bis zur Gewandtheit zu üben; die Haupttendenz ist, daß dieselben eine vollständig verarbeitete, zusammenhängende und das Vorliegende nach allen Seiten hin erschöpfende Interpretation darlegen. Die Ausführung der Interpretation, die Kunst des Interpretierens für sich ist die erste und wesentlichste Aufgabe des Seminars. Darum sollten nicht ablegene, nicht besonders schwierige und specifisch gelehrter Forschung bedürftige, sondern die wichtigsten und dem humanen Verständnisse zugänglichsten Schriftsteller gewählt werden; deshalb sollte auch bei diesen Schriftstellern oder bei solchen Stellen, deren Verständnis man im Ganzen wohl von den Schülern voraussetzen darf, die Interpretation vollständig durchgeführt, ja gerade solche Schriftsteller oder Stellen, deren Interpretationsmaterial

den Schülern hinreichend bekannt ist, benutzt werden, um die Kunst des Interpreten bis zur vollendetsten Geläufigkeit und Eleganz zu entwickeln [1]). Erst wenn diese Kunst genügend entwickelt ist, können die Anfänge wissenschaftlicher Untersuchungen gemacht werden. Die wissenschaftliche Textkritik kann bei Geübteren hinzutreten, darf aber nicht der Mittelpunkt sein, um welchen sich die ganze Lectüre dreht. Zur Lectüre werden zweckmäßig andere Schriften oder Partien derselben Schriftsteller gewählt, welche in dem vorbereitenden und mustergebenden Cursus der Vorlesungen behandelt sind. Man wird je einen lateinischen und einen griechischen Autor interpretieren lassen. Es wäre sehr zu empfehlen, sämmtliche Interpretationsstunden des Seminars je ein Vierteljahr für je einen Schriftsteller zu verwenden. Die Interpretation geschieht meistens lateinisch — und darum sollte auch der Vortrag in einem Theile jener Collegia lateinisch sein — zuweilen deutsch. Wöchentlich wird von sämmtlichen Mitgliedern eine Uebersetzung aus einem deutschen oder griechischen Schriftsteller in das Lateinische eingeliefert, corrigiert und durchgenommen. In geringerer Zahl oder Umfange, aber gleichfalls regelmäßig ist eine Uebersetzung aus dem Lateinischen in das Griechische zu liefern. Selbständige Abhandlungen werden gar nicht gefordert; es ist aber Ehrensache, daß jedes Seminarmitglied deren eine in seinem letzten Seminarsemester einreicht. Metrische Versuche sind sehr gewünscht; auch wird Anleitung dazu gegeben. Der Eintritt steht einem jeden inscribierten Studenten frei. Stipendien würden am besten mit dem Seminare nicht verbunden, sondern lieber ein Honorar zu zahlen sein. Dagegen könnte ein Theil der mit dem Seminare in Verbindung stehenden Interpretatoria publice gelesen werden. Die Fonds des Seminars würden besser zu Prämien benutzt und zwar Prämien von einer solchen Höhe, daß dadurch eine längere Fortsetzung der Studien oder eine wissenschaftliche Reise möglich gemacht würde. Scheut man überhaupt dieses Prämienwesen nicht, so sollten die ersten Preise denen gewährt

[1]) Bei der erwähnten Tendenz der Interpretation wird es natürlich nicht möglich sein, ein Dutzend Verse zu überspringen, weil „Nichts darin sei."

werden, welche vorzügliche Abhandlungen eingereicht haben, die zweiten den besten Lateinern in schriftlichen oder mündlichen Leistungen; dann den besten Griechen oder Dichtern. — Die Ausgetretenen bleiben Ehrenmitglieder bis zu Beendigung ihrer Studien; es steht ihnen frei, Abhandlungen oder Thesen einzureichen, zu deren Besprechung dann sämmtliche Ehrenmitglieder eingeladen werden. Diese Leistungen geben Anwartschaft auf Prämien.

Der Cyclus der Vorlesungen und der Lectüre im Seminare muß ein im Wesentlichen geschlossener sein. Dagegen muß es den Professoren ganz frei stehen, darüber hinaus Vorlesungen streng wissenschaftlicher Art nach persönlichem Gutdünken zu halten, sei es exegetische oder realistische. Es ist gut, aber nicht durchaus nothwendig, daß alle Branchen der philologischen Wissenschaft auf einer Universität durch besonderen Unterricht vertreten sind; wenigstens ist es nicht durchaus nothwendig, daß der philologische Student alle Branchen in Collegiis lerne. Bei den vortrefflichen Hülfsmitteln, welche die Wissenschaft bietet, muß jeder gut vorgebildete Philolog im Stande sein, einzelne solcher Zweige für sich zu treiben. Deshalb kann den Professoren in ihren eigentlich wissenschaftlichen Collegiis ein freier Wechsel gestattet werden. Sie mögen auch ablegenere Schriftsteller oder bekannte in specifisch wissenschaftlicher Weise interpretieren. Aber der Unterschied beider Arten muß deutlich hervortreten.

Hierdurch gewänne nun das philologische Studium eine bestimmte Ordnung, welche ihm jetzt häufig fehlt. Es würde als selbstverständlich angesehen werden, daß der junge Student in das Seminar tritt und zwei der dazu gehörigen Interpretatoria belegt. Das hat er dann zwei Jahre lang fortzusetzen. Das bildet den Stock seiner Studien. Daneben würde er etwa zu hören haben, jenachdem es geboten wird: Grammatik, Metrik, Geschichte (alte und neue) Geographie, Logik, Psychologie, Aesthetik, Altdeutsch, deutsche Literaturgeschichte; wenn er Neigung hat: Mathematik, Naturwissenschaften, neuere Sprachen [1]).

[1]) Die Zahl dieser Collegia ist nicht zu groß, wenn man berücksichtigt, daß die humanen Interpretatoria kürzer sein werden, etwa dreistündig.

Mit dem fünften Semester kann er sich dann den specifisch wissenschaftlichen Collegiis seines Faches mehr zuwenden. Er hört Literaturgeschichte, Antiquitäten, Culturgeschichte, Ethnographie, Archäologie, Mythologie, Geschichte der Philosophie, Religionsphilosophie, auch Pädagogik; ferner wählt er sich mehrere der gelehrten Interpretatoria aus. Es wäre vortrefflich, wenn er auch Zeit und Kraft gewänne, Sanskrit zu treiben; jedenfalls ist die sprachvergleichende Grammatik sehr zu empfehlen.

Die Organisation des philologischen Studiums würde demnach auf dem Grundsatze beruhen, daß die ersten zwei Jahre vornehmlich auf die humane Kunst der Philologie, auf die auch der Wissenschaft als nothwendige Vorbereitung dienende Fertigkeit in der allgemeinen Handhabung des Materials verwendet werden sollen; daß daneben eine Reihe von Collegiis gehen, welche zur allgemeinen Bildung eines Gymnasiallehrers gehören. Die zweite Hälfte der Studienzeit dagegen würde der specifischen wissenschaftlichen Ausbildung gewidmet sein. Aber mag dann die Wissenschaft in aller ihrer unendlichen Größe vor dem Jünglinge stehen, er wird ein Gefühl aus den ersten Semestern mitbringen, welches ihn nicht muthlos und verwirrt werden läßt und ihm die rechte Freiheit in seinen Studien geben wird. Er wird sich sagen: Hier mußt du und willst du einmal hinein; wie viel du von diesen Massen überwindest, kannst du freilich nicht wissen; aber so viel weißt du: deinen Horaz, Virgil, Ovid, Cicero, Livius, Tacitus . . . deinen Homer, Herodot, Thucydides, Plato, Sophokles . . . . die verstehst du, deine Grammatik, deine Geschichte hast du inne; dein Latein kannst du schreiben und sprechen, in das Griechische übersetzen — und damit wirst du in der Praxis schon durchkommen, wohin man dich auch einmal stellen mag. Dieses Gefühl der Sicherheit und der Freiheit haben leider die wenigsten philologischen Studenten. Man muß es ihnen geben, selbst auf die Gefahr hin, daß es als eine Entschuldigung gemisbraucht werde, um tiefere wissenschaftliche Studien zu vernachlässigen. Die Wissenschaft muß frei sein; aber zur Uebung in Kunst und Fertigkeiten kann ein kleiner Druck nicht schaden.

Den Studenten wird Anfangs eine solche Einrichtung nicht

angenehm sein. Aber sie werden sich bald von den großen Vortheilen für die Zukunft überzeugen. Nebenbei möchte diese Art der Vorlesungen für den ersten Cursus noch der einzige Weg sein, auf welchem auch Nichtphilologen wieder zu einigen klassischen Studien auf der Universität gelockt werden könnten.

Eine solche Organisation des philologischen Seminars in Verbindung mit den humanistischen Interpretatoriis würde das wahre practicum für die reale Ausbildung des Lehrerstandes sein [1]).

Es ist freilich auffällig, daß das philologische Practicum in den Anfang der Studienzeit gestellt werden soll; allein es ist doch das Richtige. Denn einmal bringen die Mitglieder von der Schule schon ein reiches Material mit, welches eine praktische Verarbeitung durch sie selbst gestattet, andrerseits ist diese praktische Vorübung ebensosehr für den Betrieb der Wissenschaft nothwendig. Die praktische Thätigkeit des Lehrerstandes unterscheidet sich dadurch von der anderer Stände, daß, während diese ihre Wissenschaft auf mannigfaltige Verhältnisse des Lebens anwenden, der Lehrer gerade auf die Elemente und Grundlagen seiner Wissenschaft zurückgeht. Es ist deshalb die beste praktische Vorbildung des Lehrers, wenn diese Grundlagen in ihm selbst recht ausgebildet sind, wenn er selbst eine gute Schule durchgemacht hat und ein tüchtiger Schüler gewesen ist; und es wird sich ganz naturgemäß für den Philologen an seinen Schulcursus ein Institut anschließen, welches man gewissermaßen ein Gymnasium für junge Männer nennen kann.

Diese Einrichtung würde dann auch die Gymnasien von einer Versuchung befreien, welcher sie zuweilen ausgesetzt sind. Es ist sehr natürlich, daß die philologischen Lehrer für solche Schüler, welche sich dem Lehrfache widmen wollen, eine gewisse Vorliebe hegen und daß sie auf deren Ausbildung eifrig

---

1) Mit dem Gesagten glaube ich zugleich dem Antrage des Professor Hertz auf der Hamburger Philol. Vers. — „nähere Präcision der viel gehörten Forderung, daß der Unterricht der Universität in den Gymnasialfächern der Schule mehr entgegenkomme“ — in ausführlicher Weise entsprochen zu haben.

bedacht sind. Es mag diese Neigung nicht selten dazu führen, daß die Aufgabe des Gymnasiums überhaupt nach den Bedürfnissen der künftigen Philologen gemessen wird; und wenn nun die Universität sich sofort mit ihrer reinen Wissenschaft dahinstellt, so ist es unausbleiblich, daß das Gymnasium danach seine Maße nimmt. Ohne Zweifel bedarf derjenige, welcher sich der philologischen Wissenschaft widmen will einer umfangreicheren und mehr in das Einzelne gehenden Vorbereitung als andere; und wenn dieselbe der Hauptsache nach auch schon ganz von selbst dadurch geliefert wird, daß das Gymnasium das klassische Alterthum zu seinem Cardinalstücke macht, so ist es doch nothwendig, daß die Universität ihm einen Theil der specifisch philologischen Vorbildung abnehme, um das Gymnasium vor der Gefahr zu schützen, daß es selbst zu specifisch philologisch werde. Wenn wir die Aussicht hätten, daß auf der Universität den jungen Philologen diejenige Vollendung in der human-philologischen Kunst, welche sie theils für einen gedeihlichen Betrieb ihrer Wissenschaft, theils für ihren künftigen Beruf bedürfen, gegeben werde, so würden wir uns leichter entschließen das Ziel des Gymnasiums so weit zu ermäßigen, daß es auch für die künftigen Mediciner, Juristen und Theologen ohne Widerspruch gefordert werden kann. Mehrere unschlichtbare Controversen über das Ziel des klassischen Unterrichts würden damit sogleich gelöst sein; z. B. die Frage über die Lectüre des Plato, die metrischen Uebungen, die griechischen schriftlichen Arbeiten; auch das Maß des freien lateinischen Aufsatzes würde sich dabei sicherer stellen lassen. Diese Stücke haben zum Theil auf dem Gymnasium nur eine subsidiäre Bedeutung, so groß ihre Wichtigkeit als Subsidien auch ist; für den Philologen dagegen sind sie von substantiellem Werthe und bedürfen einer größeren Ausbildung, als das Gymnasium doch einmal liefern kann. Man stecke ein recht mäßiges Ziel, aber man schaffe recht tüchtig geschulte Lehrer.

Der angegebenen Einrichtung des philologischen Studiums würde das Staatsexamen in seinen Anforderungen entsprechen müssen. Dieselben sind nicht zu hoch aber wohl nicht ganz richtig gestellt. Sie müssen in Beziehung auf die Wissen-

schaft verringert, in Beziehung auf philologische Kunst und Fertigkeit aber erhöht werden. Das Examen hat sich normaliter auf denjenigen Standpunkt zu stellen, welcher durch die erste Hälfte des akademischen Studiums charakterisiert ist; man kann die Forderungen also kurz so bezeichnen, daß dasjenige in dem Examen geleistet werden solle, was ein guter zweijähriger Seminarist zu leisten vermag. Daß aber trotzdem ein akademisches Triennium gesetzlich und ein Quadriennium üblich bleiben muß, wird jeder Urtheilsfähige einräumen. Es ist ein ähnliches Verhältnis hier einzuführen, wie es bei dem Maturitäts-Examen von einsichtigen Männern aufgestellt ist, daß nämlich die Forderungen desselben an das Wissen dem Standpunkte eines recht guten Secundaners entnommen werden sollten. Es ist deshalb auch wohl empfohlen, den Uebertritt aus Secunda nach Prima an ein Examen zu knüpfen, welches unter der Bedingung eines zweijährigen Besuches der Prima als Maturitätsexamen gelten solle, um dadurch das freie Studieren der Primaner zu fördern. Eine derartige Praxis ist jedoch trotz der vollen Anerkennung, welche man dem Grundsatze geben kann, nicht zu billigen. Es ist ein großer Unterschied, ob Jemand über das was er weiß und kann sogleich nachdem er es gelernt hat, oder ein bis zwei Jahre später examiniert wird. In ersterem Falle fehlt alle Bürgschaft, ob das Gelernte auch zu einem dauernden Besitze geworden ist. Wenn ein Candidat, nachdem er das Seminar zwei Jahre lang fleißig benutzt hat, noch ein bis zwei Jahre einem mehr wissenschaftlichen Studium sich gewidmet hat und alsdann beweist, daß er jene Fertigkeiten sich selbst zu erhalten gewußt hat, so gibt das erst eine Bürgschaft, daß er sie sich auch später zu erhalten wissen werde, selbst wenn ihm die Praxis nicht sobald oder nur mangelhaft eine Anwendung gestatten sollte. Insbesondere aber kann man mit jener bloßen Fertigkeit allein doch nicht ganz zufrieden sein, wenn nicht ein gewisses Maß von wissenschaftlicher Durchbildung damit verbunden ist. Man muß von dem philologischen Lehrer jedenfalls wissenschaftliche Studien verlangen; aber man braucht deshalb noch nicht geradezu ihn wissenschaftlich zu examinieren. Ebenso wie die akademischen Lehrer, welche das

Seminar leiten und die humanistischen Collegia lesen, die Wissenschaft in ihrem Rücken haben sollen, so soll auch der Gymnasiallehrer, obgleich er wesentlich nur die Kunst und die Fertigkeit der Philologie zu tractieren hat, doch auch einen wissenschaftlichen Rückhalt haben, welcher jene mehr formelle Seite vor dem Erstarren in der bloßen Form bewahren, einen treibenden Geist hineinbringen soll. Kurz der philologische Lehrer bedarf nicht sowohl der strengen Wissenschaft selbst, als vielmehr einer wissenschaftlichen Bildung. Er muß einmal im Gebiete der Wissenschaft gelebt und gearbeitet haben, nicht sowohl um aus demselben eine gewisse Menge von Wissen mit zubringen, als vielmehr um eine höhere formale Bildung seines Geistes zu gewinnen. Es ist dasselbe Verhältnis, wie bei dem Gewinne, welchen der Gymnasialschüler aus der Beschäftigung mit dem klassischen Alterthume ziehen soll, nur in einer höheren Potenz. Wie dieses für den Schüler, so soll die Wissenschaft für den Lehrer nicht Selbstzweck, sondern Bildungsmittel sein. Es ist nun bereits genügend in der pädagogischen Literatur hervorgehoben, daß eine formale Bildung nicht stattfinden könne ohne materielles Substrat. So wird denn auch der philologische Lehrer aus seinen wissenschaftlichen Studien ohne Zweifel einen Vorrath von wissenschaftlichem Wissen mitbringen. Allein die Quantität desselben ist nicht ohne weiteres das Maß für die aus der Wissenschaft gezogene geistige Bildung. Nun hat man aber gleichfalls bei den Verhandlungen über das Maturitätsexamen längst anerkannt, daß dasselbe wohl das Maß des Wissens, nicht aber das der allgemeinen geistigen Bildung, welche man vom Schüler verlangt, in äußerlich normierten Leistungen mit Sicherheit constatiert. Aehnliche Grundsätze muß man für das Staatsexamen gelten lassen. Wenn auch nicht so unmöglich, wie im Glauben, so ist es doch sehr mislich, in der Wissenschaft zu examinieren, insbesondere wenn man vornehmlich die wissenschaftliche Bildung im Auge haben will. Diese wissenschaftlichen Prüfungen haben, ähnlich wie die Maturitätsprüfungen auf den Gymnasien, dazu beigetragen, die Studien der Philologen auf der Universität zu verflachen. Es ist daraus das Compendien-Studieren entstanden;

indem die Studenten sich auf alle Zweige präcavieren zu müssen glauben, haben sie die Concentration ihrer Studien verloren. Diese Concentration muß man zurückführen. Als Kern dieser Concentration ist aber nicht die Wissenschaft an sich, sondern diejenige Form derselben anzusehen, welche später mit der Berufsthätigkeit zusammenfällt. Von diesem Standpunkte aus soll der Gymnasiallehrer allerdings das Gesammtgebiet der Alterthumswissenschaft beherschen. Wenn man nun gleichwohl ein darüber hinausgehendes Studium der Wissenschaft an sich mit Recht verlangt, so sollte man sich daran genügen lassen, wenn dasselbe sich auf einen oder einige Theile der strengen Wissenschaft concentriert. Jene allgemeine Concentration ist durch die Ordnung des Lebensberufes geboten, für diese letztere sollte der Selbstbestimmung eines Jeden eine freiere Wahl überlassen sein. Sie ist eine ideale Anforderung an den Lehrerstand. Man soll principiell aber Niemand in dem Idealen examinieren, sondern in denjenigen Leistungen, welche das praktische Bedürfnis verlangt. Wenn jedoch ein Examen nach diesem Maßstabe angestellt wird, so werden die akademischen Examinatoren doch sehr wohl beurtheilen können, in wie weit sich in den Formen dieser philologischen Künste und Fertigkeiten die Spuren einer wissenschaftlichen Bildung offenbaren. Sie werden mit Recht einen Examinanden durchfallen lassen können, welcher jene Fertigkeiten in einer nur äußerlichen, schülerhaften Weise sich angeeignet und eine eindringendere wissenschaftliche Bildung zu sehr vernachlässigt hat. Sie werden denjenigen als bestanden erachten dürfen, welcher neben einer tüchtigen philologischen Fertigkeit Beweise jener wissenschaftlichen Geistesbildung liefert, obgleich sein gedächtnismäßiges Wissen in wissenschaftlichen Dingen nur schwach, lückenhaft oder einseitig ist.

Bei solchen Einrichtungen wird das zurückkehren, über dessen Mangel die akademischen Lehrer so sehr klagen: wissenschaftliches Streben. Ein solches ist nur möglich, wenn den Studenten zweierlei geboten wird: Sicherheit in dem Nothwendigen und Freiheit in dem Idealen.

Wenn auf diesem Wege nun sämmtliche philologische Lehrer

eines Gymnasiums gleichartiger durchgebildet sind, wenn jeder Einzelne in der mehrfach bezeichneten Art des Studiums der pädagogischen Philologie seine Lebensaufgabe erkennt und in Folge davon eine Gemeinsamkeit der Bestrebungen in der Schule und dem collegialischen Verkehre entsteht, so wird eine Concentration des Gymnasiums sich ganz von selbst ergeben, selbst für den Fall, daß die Minderzahl der Fachlehrer noch daneben stehen bliebe. Allein ich bin der Meinung, daß man auch hier noch den letzten Schritt thun muß, indem die Forderung gestellt wird, daß alle Lehrer des Gymnasiums Philologen seien. Diese Forderung kann natürlich unter den gegenwärtigen Verhältnissen nicht wohl gestellt werden, recht gut aber nach den von mir vorgeschlagenen Einrichtungen des akademischen Unterrichts. Man würde alsdann verlangen können, daß jeder Lehrer, welcher an einem Gymnasium angestellt zu werden wünscht, den ersten zweijährigen Cursus der humanphilologischen Studien mit dem Seminare durchgemacht habe. Das dritte und resp. vierte Jahr der Studien dagegen hätte ein Jeder demjenigen Fache der Wissenschaft zu widmen, in welchem er vornehmlich später praktisch zu wirken gedenkt; der eigentliche Philologe also würde die strenge philologische Wissenschaft, der Mathematiker die höhere Mathematik und die Naturwissenschaften, der Lehrer der neueren Sprachen diese ex professo zu studieren haben. Einige könnten sich dem Studium der Geschichte und Geographie, oder der deutschen Philologie, andere auch der Theologie besonders hingeben. Aber von allen ist dieselbe philologische Grundlage zu fordern, wie sie die ersten zwei Jahre bieten; und daran hätte sich denn die wichtige gesetzliche Bestimmung zu knüpfen, daß ein jeder Gymnasiallehrer, welcher jene Grundlage in einer vollkommen befriedigenden Art durch sein Examen nachgewiesen hat, zu jedweder Stelle, insbesondere auch der des Directors eines Gymnasiums als gesetzlich qualificiert anzusehen ist. Eine zweckmäßige Vertheilung des Unterrichts wird selbstverständlich nach den besonderen persönlichen Befähigungen und Neigungen geschehen; aber man sollte dieser individuellen Lehrtüchtigkeit dadurch mehr Raum geben daß man die äußerliche Stellung nicht

grundsätzlich von der Stellung im Unterrichte abhängig machte. Die Frage, ob nicht ein Mathematiker oder Naturhistoriker oder Lehrer der neueren Sprachen oder ein Theologe ebensogut Director werden solle, wie ein Philologe, muß unter den Verhältnissen, wie sie jetzt bestehen, durchschnittlich verneint werden. Sobald aber diese Lehrer mit in jener gemeinsamen Grundlage stehen und damit aufhören specifische Fachlehrer zu sein, sobald sie also befähigt sind auch philologischen Unterricht selbst in den oberen Klassen zu geben, so fällt jeder Grund weg, in den äußeren Beförderungen einen Unterschied zu machen. Um diese Ausgleichung vollständig herzustellen, würde ich ebensowohl an jeden Philologen den Anspruch stellen, daß er im Stande und unter Umständen bereit sei, auch den mathematischen [1]), naturhistorischen, geographischen, französischen und englischen Unterricht wenigstens in den unteren und mittleren Klassen zu übernehmen. Aus diesem Grunde sollte der Philologe auch dem einen oder anderen dieser Studien auf der Universität einige Zeit schenken. Hiermit würde denn der Gegensatz, welcher zwischen den verschiedenen Arten der Fachlehrer immer stattfindet, verschwinden. Sämmtliche Lehrer eines Gymnasiums würden ihren Grundlagen der Bildung nach gleich sein; und gleichwohl würde dabei noch eine accidentielle Bevorzugung des einen oder anderen Faches bestehen können und die Vortheile, welche eine bevorzugte Beschäftigung mit einem Fache zu gewähren pflegt, unverkümmert erhalten werden. Lehrer solcher Art würden die Aufgabe des Gymnasiums in seiner Einheitlichkeit bereitwilliger anerkennen, sie würden zu der einseitigen Ueberschätzung des einen oder anderen Unterrichtszweiges nicht in dem Maße sich hinreißen lassen, wie es jetzt noch vielfach geschieht; die gegenseitige Anerkennung würde in höherem Grade eine inner-

[1]) „Den mathematischen Unterricht Philologen, die für ihn mit wissenschaftlicher Vorliebe sich interessieren, anzuvertrauen, verdient recht sehr der beachtenswerthen Empfehlung, erregt nicht erhebliche Bedenken und hat hinsichtlich der an die Gymnasiasten gesetzlich gerichteten Anforderungen, welche das Maß mathematischer Kenntnisse, das jeder wissenschaftlich Gebildete sich leicht aneignen könnte und sollte, zu überschreiten sehr weit davon entfernt sind, nicht eben sonderliche Schwierigkeiten.“ Sause in Z. f. G. 1856. S. 105.

liche, aufrichtige und praktisch bewährte sein, während sie heut zu Tage so oft nur eine theoretische und halb widerwillig abgezwungene ist.

Nach alle diesem müssen wir sagen, daß es sehr wesentlich in der Hand der akademischen Lehrer liegt, ob die Gymnasien ihre rechte Concentration finden sollen oder nicht. Die theoretisch-pädagogische Behandlung dieser Concentrationsfrage, die Ordnungen und Satzungen der Regierungen, die Bemühungen Einzelner haben schon manches Gute darin angebahnt; aber vom Grunde aus, organisch entwickelnd und befestigend kann nur die Universität helfen. Möchte ihr diese Aufgabe nicht als eine fremde und zu geringe erscheinen!

C.

Die Concentration des Schülers.

Die Concentration des Unterrichtsstoffes und die der Lehrkraft sind nur Mittel zu dem Zwecke, daß der Schüler sich concentriere. Ich vermuthe, daß das Schlagwort ursprünglich von diesem reflexiven Gebrauche des Wortes ausgegangen ist; da aber in dem Substantivum „Concentration“ diese reflexive Beziehung nicht hervortritt, so ist es dahin gekommen, daß die doctrinäre Pädagogik den Stoff des Unterrichts als das Object ansah, oder daß sie, selbst auch wenn der Schüler als das „Centrum“ hingestellt wurde, diesen selbst doch zu sehr als leidendes Object auffaßte. Es ist nun gewiß richtig, daß, wenn ein Schüler sich concentrieren soll, ihm die Schule nicht in einer zerstreuten, sondern in einer concentrierten Gestalt entgegen treten muß. Aber diese concentrierende Macht der Schule wird doch nur eine schwache sein, wenn dieselbe auf Nichts anderem beruhen sollte als auf einer theoretischen Construction der Stoffverhältnisse und auf einer ebenso theoretisch danach aufgestellten Methodik; um so schwächer, wenn das Princip ein so weites und abstractes ist, wie das der allgemeinen Bildung. Jene in den Schülern Concentration wirkende Macht kann nur dadurch eine starke werden, daß sie in den lebendigen Factoren der Schule eine wirkliche ist. Alle *wirkliche* Concentration

der Bildung aber knüpft sich, wie oben S. 31 f. gezeigt ist, an ein Besonderes. Wie wir also die Concentration der Lehrkraft darin für begründet halten, daß der allgemeinen Bildung der Lehrer der gleichmäßige Stempel einer besonders qualificierten Grundbildung aufgedrückt werde, so wird auch die active Concentration der Schüler nur dadurch hervorgerufen werden, daß die Schule der Thätigkeit der Schüler eine besondere Hauptrichtung gibt. Dieser Satz ist die Angel aller Concentration; darin liegt die wahre, von der doctrinären Pädagogik nur verdunkelte Definition der Concentration.

Wenn wir von Jemand sagen: er concentriere sich auf Etwas, so setzen wir dabei regelmäßig voraus, daß er irgend einen besonderen Gegenstand für seine Thätigkeit gewählt habe. Es liegt also in dem Begriffe der Concentration, wenn man von dem „Sich concentrieren" des Subjects ausgeht, nothwendig die Einseitigkeit. Ohne Einseitigkeit gibt es keine Concentration! Es ist die bittere Erfahrung deutlich genug gemacht, daß die „Viel- oder Allseitigkeit" die Gymnasien ruiniert hat; die schlechten Früchte dieses Strebens haben eben den Ruf nach Concentration hervorgerufen. Aber wunderbarer Weise ist man unter diesem Titel auf das eifrigste bemüht, die „Allseitigkeit" zu retten! Gerade die neueste Wendung der Pädagogik, welche sich eine „reale" nennt, stellt ein Abstractum, die allgemeine Bildung, in einer solchen Weise in den Mittelpunkt, daß dadurch eine concrete reale Concentration eher gehindert werden muß.

Das Verlangen nach „allgemeiner, allseitiger" Bildung ist jedoch so laut und verbreitet, daß wir auch unsrerseits einen Fehler der Doctrin begehen würden, wenn wir das Gymnasium ausschließlich nach dem Principe der Einseitigkeit constituieren wollten. Die rechte Pädagogik hat fast in allen Fällen nicht sowohl ein Princip durchzuführen, als vielmehr zwischen zwei gleichmäßig berechtigten Principien die Vermittlung zu suchen. Es gibt beinah keinen pädagogischen Satz, von dem nicht das Gegentheil ebenso wahr ist; ein jeder ist „cum grano salis" anzuwenden; ja ich möchte fast sagen, daß gerade dieses „Körnchen Salz" die Pädagogik sei. Die Vermittlung des

erwähnten Gegensatzes wird schon darin gefunden werden, daß die Schule eine solche Einseitigkeit aufstellt, welche die Potenz für eine Ausdehnung zur Vielseitigkeit in sich trage. Als solche die Potenz weckende Einseitigkeiten haben sich der christliche Religions- und der klassische Unterricht bewährt. Wir haben das Vertrauen, daß auch das Nationale, das „Deutsche" eine solche Kraft in sich trage und daß dieselbe noch immer mehr pädagogisch entwickelt werde. Allein wir dürfen nicht verkennen, daß die Nationalität an und für sich in einem weit höheren Grade eine Einseitigkeit ist, als das Christenthum und das als „human" geschichtlich anerkannte Alterthum. Aus diesem Grunde wird die Bürgerschule ihr Princip nicht in dem Maße einseitig vorwalten lassen dürfen, wie es der Volksschule und dem Gymnasium gestattet ist. Die Bürgerschule ist ihrer Art nach vielseitiger als das Gymnasium; deshalb ist aber auch die Concentration des Schülers derselben eine geringere, als die des Gymnasialschülers, und folglich pädagogisch weit schwieriger zu erzielende. Davon werden sich wohl alle Lehrer der Realschule überzeugt haben. Der Grund liegt besonders darin, daß dasjenige, was als ethisches Centrum derselben angesehen werden muß, das „Deutsche" d. h. der Complex des Religions-, Geschichts- und deutschen Unterrichts, nicht in gleichem Maße in didaktischer Beziehung auch als „die Hauptsache" sich darstellt, nicht die Hauptarbeitskraft des Schülers in Anspruch nimmt, wie die alten Sprachen auf dem Gymnasium. Daher wird dasjenige, was ich in dem Folgenden von der Concentration des Gymnasialschülers sage, nicht ohne Weiteres auf den Realschüler zu übertragen sein.

Es bedarf aber auch der Schüler der höheren Bürgerschule nicht in dem Maße der Concentration, wie der Gymnasialschüler. Das Normale der Concentration des erwachsenen Menschen ist, daß ihm sein specieller Beruf das Centrum seines Sinnens und Handelns darbietet und daß er von diesem Boden aus seine geistigen Interessen über das Gesammtgebiet der menschlichen Bildung auszudehnen sucht [1]). Da nun

---

[1]) Vgl. A. Hauber, „Bildung" in Encycl. d. g. E. u U. S. 660.

der Beruf dem Menschen eine gewisse Concentration aufzwingt, so wird sich eine solche auch in der Jugend schon um so mehr geltend machen, je näher derselben das Berufsleben steht. Der Schüler der Bürgerschule gedenkt mit dem 14. bis 16. Jahre in einen praktischen Beruf zu treten; sein Sinnen ist also schon früh auf ein Specifisches gerichtet. Dazu kömmt, daß das Lebensalter, in welchem er in seinen praktischen Beruf tritt, noch sehr dem erzieherischen Einflusse offen steht, so daß seine Concentration auf den besondern Beruf auch dadurch sehr stark ausgebildet wird. Aus diesem Grunde ist es gerechtfertigt, wenn die Bürgerschule directer und stärker auf die Vielseitigkeit hinzuarbeiten sucht [1]). Der Gymnasialschüler dagegen bleibt mehrere Jahre länger auf der Schule, er besucht dann noch einige Jahre die Universität; und wenn er hier auch schon einen bestimmten Beruf erwählt hat und sich darauf vorbereitet, so ist doch das ganze Universitätsstudium ein weit freieres, der Praxis ferner stehendes und dem eigenen Willen mehr überlassenes, als das einer höheren Specialschule oder gar die Thätigkeit einer „Lehrzeit." Dazu kömmt, daß auch der spätere Beruf der Studierten selbst eine Concentration auf denselben nicht mit so zwingender Gewalt auferlegt, wie bei den bürgerlichen Berufsarten. Die gesicherte Stellung eines Staatsdieners legt die Verführung nahe, dem Berufe nur äußerlich genug zu thun. Aus diesen Gründen ist die Concentration des Studierten auf seinen Beruf, insbesondere die von ihm mit Recht verlangte Concentration auf die ideale Aufgabe seines Berufs ein weit mehr von dem freien Willen abhängiger Act. Deshalb muß in dem Gymnasialschüler die Fähigkeit und der Wille sich zu concentrieren, weit stärker entwickelt werden. Wenn Hauber a. O. sagt; „Es gehört zu der Signatur unserer Zeit, daß, je gangbarer der Weg einer sogenannten

---

1) Uebrigens erinnere ich daran, daß jene geringere Concentration des Schülers der Bürgerschule nur von der Seite des Wissens, der eigentlichen Lernthätigkeit gilt. Der frühere Eintritt in das Leben, die geringere geistige Durchbildung machen es nöthig, daß in educatorischer Hinsicht die Concentration der Bürgerschule, namentlich der unteren Stufen derselben, so wie die der Volksschule, eine weit schärfere sei. Vgl. oben S. 43 flg.

allgemeinen Bildung geworden ist, desto häufiger der Mangel an Concentration auf das specielle Berufsfach zu Tage tritt, ein sittlicher Mangel, welcher gerade das Gegentheil von dem was Bildung sein soll, hervorbringt, nämlich anstatt concreter Gestaltung ein verschwommenes, gehaltloses Wesen," so wird das hauptsächlich von den studierten Ständen gelten, und die Gymnasien tragen einen Theil der Schuld, weil auch in sie jenes „verschwommene Wesen," jene gehaltlose Vielseitigkeit, jene Charakterlosigkeit eingedrungen ist. Die Kunst und die Kraft, die allgemeine Bildung in einer tüchtigen concreten Gestalt zu realisieren, wird sich nur an einer concreten Gestaltung derselben entwickeln und leiten lassen.

Wir haben nicht wenige Beweise, daß die Gymnasien der früheren Zeiten mit ihrer exclusiven klassischen Einseitigkeit Männer von allgemeiner Bildung gebildet haben; manche Autobiographie bekennt es nachdrücklich und freudig, daß gerade jene einseitige Vorbildung die rechte Grundlage der Viel- oder Allseitigkeit gewesen sei. Darin liegt der factische Beweis für die Potenz des classischen Alterthums. Aber gleichwohl wollen wir auch die Erfahrung anerkennen, daß jener Erfolg kein durchgängiger, sondern wohl meistens durch die Beschaffenheit des Individuums mit bedingt gewesen ist. Es ist eine Unmöglichkeit, daß die Gymnasien zu ihrer früheren Art der Einseitigkeit zurückkehrten; sie sind genöthigt für die Förderung einer vielseitigeren Bildung positiv etwas zu thun. Soll darüber der Schüler aber die Concentration seiner Thätigkeit auf ein Besonderes nicht vollständig einbüßen, so muß das Gymnasium in dieser Thätigkeit einen Unterschied statuieren. Und zwar ist dieser Unterschied keineswegs ein pädagogisch gemachter, sondern durchaus natürlich begründeter. Betrachten wir einen Mann, von dem wir sagen, daß er sich auf Etwas, z. B. eine besondere Wissenschaft concentriere, so finden wir, daß er diesem Einen seine Arbeitskraft und sein Interesse in vorzüglichster Weise zuwendet. Damit ist aber nicht ausgeschlossen, daß er daneben auch noch andere Dinge betreibt. Sein Hauptfach verlangt es an und für sich schon, daß er auch in andern Fächern sich umsehe, um die Beziehungen des seinigen zu diesen

zu verfolgen. Aber er wird außerdem auch aus dem Grunde noch mit anderen Wissenschaften und Künsten sich beschäftigen, um sich einen gewissen Grad allgemeiner Bildung neben seiner specifischen Ausbildung zu erhalten. Diese Dinge sind, von dem Standpunkte seiner besonderen Bestrebungen aus betrachtet, Nebendinge, so wenig sie es an und für sich sind und auch von ihm als solche im Allgemeinen bezeichnet werden können. Er wird sie durchaus nicht gering schätzen, es vielmehr oft bedauern, daß die Bedingung seiner Concentration auf ein Besonderes ihm nicht gestattet, weiter auf Anderes einzugehen, als nöthig ist, um die Bekanntschaft damit und sein allgemeines Interesse dafür lebhaft zu erhalten. Wir finden also einen Unterschied in der Thätigkeit eines solchen Mannes, den wir bezeichnen können mit „Arbeit" und „Beschäftigung." Ich verweise zur Definition dieser Begriffe im Gegensatze zu „Spiel" (Unterhaltung, Zerstreuung, Erholung) auf G. Baur in Encyclop. d. g. E. u. U. S. 574. Die sittliche Bedeutung der „Beschäftigung" bezeichnet Baur treffend: „Die Zeit, welche die eigentliche Arbeit und die Ruhe von ihr übrig läßt, mit Beschäftigung auszufüllen, ist ein Vorrecht und gehört zur Würde des Menschen." Es scheint fast, als sei diese Ansicht aus unserm Leben verschwunden; denn wir kennen von „Arbeit" nur den Gegensatz „Ruhe" oder „Zeitvertreib." Factisch existiert jene Mittelthätigkeit wohl noch genug, aber die Pädagogik hat diesen Begriff gänzlich ausgestoßen oder wenigstens allein auf das Kindesalter beschränkt[1]). Auch Baurs Aufsatz redet im Besondern nur von der Beschäftigung des zu erziehenden Kindes. In der Gymnasialpädagogik ist das Wort verpönt. Heiland hat es einmal versucht davon zu reden (S. oben S. 119.): das ist ihm aber bald übel vermerkt. Freilich begieng Heiland auch wohl das Versehen, der Arbeit, der „contentio animi" die „relaxatio" entgegenzu-

1) Ueberhaupt hat sich die pädagogische Psychologie zu ausschließlich auf den Standpunkt des Kindes und des Knaben beschränkt, dagegen die psychologische Eigenthümlichkeit des heranwachsenden Jünglings nicht sorgfältig genug erforscht.

stellen, einen Begriff, welcher allerdings der „Erholung" näher liegt, als der „Beschäftigung"; aber ohne Zweifel hat ihm das Richtige im Sinne gelegen. Der Unterschied, welchen die Römer zwischen negotium und otium machten, ist den Philologen doch bekannt genug. Er war freilich für den Römer leichter zu fassen, da sie unter dem ersten Alles zusammenfaßten, was wir praktische Thätigkeit nennen, während sie die gesammte allgemeine Vorbildung in der Jugend, so wie alle Beschäftigung mit Wissenschaften und Künsten dem otium zuwiesen. Bei uns aber ist die Beschäftigung mit den Wissenschaften eine Berufsthätigkeit geworden, die Vorbildung der Jugend ist strenger auf bestimmte Berufsarten gerichtet, und da man von der Jugend in den Schulen „Arbeit" verlangen muß, so sieht man die ganze Schule als das negotium der Jugend an. Das ist nun allerdings wohl nothwendig. Aber sollte denn das Gymnasium, welches die Humanität in seinen Mittelpunkt stellt, eine Sache gänzlich verwerfen, welche „zur Würde des Menschen" gehört? Ist es nicht gerade ein Vorzug der „studierten Stände," daß es ihnen gestattet, ja von ihnen verlangt wird, daß sie ein verhältnismäßig ausgedehntes otium neben ihrer Berufsthätigkeit haben und würdig ausfüllen? Und was ist es denn, womit die „Studierten" hauptsächlich in ihrer „Muße" sich beschäftigen? — deutsche und neuere ausländische Literatur, Geschichte, Geographie (Reisebeschreibungen) Naturwissenschaften, Musik, zuweilen auch die zeichnenden Künste, — diese Dinge sind die Beschäftigungen der Prediger, Lehrer, Aerzte, Beamten und anderer „Gebildeten" in ihrer Mußezeit. Mag immerhin der Jurist ein geschichtliches, der Mediciner ein naturwissenschaftliches, der Theologe und Philologe ein literarisches Studium als näher liegende Hülfswissenschaften seiner Berufswissenschaften bevorzugen und eifriger treiben als andere; im Ganzen „arbeiten" jene Stände doch nicht in diesen Wissenschaften, sondern sie „beschäftigen" sich damit; in der Berufswissenschaft dagegen fordert man ein „Fortarbeiten, Fortstudieren." Diesem Bilde der geistigen Thätigkeit der studierten Stände im Leben muß das Gymnasium als ein Vorbild jenes Lebens entsprechen. Keineswegs, daß Alles so gemacht und getrieben

werden sollte, wie im Leben; sondern es ist nur ein analoges Verhältnis pädagogisch auszubilden. Dem Berufe, dem Fachstudium entspricht auf dem Gymnasium die Arbeit in dem Kerne, den alten Sprachen und der Mathematik; alle übrigen Unterrichtszweige entsprechen den Beschäftigungen des otium der studierten, höher gebildeten Stände. So ungehalten auch die Methodiker dieser Unterrichtszweige über eine solche Ansicht sein mögen, so spreche ich damit doch nicht eine Forderung, sondern, wenn wir nur unbefangen zusehen wollen, den factischen Bestand der Sache aus. Diese Unterrichtszweige sind in früherer Zeit theils gar nicht auf dem Gymnasium vertreten gewesen, theils sehr nebenbei ja fast geringschätzig behandelt. Mit Recht forderte man, daß ihnen eine regelmäßigere und ernstlichere Berücksichtigung zu Theil werden solle; mit Recht forderte man bessere Methoden; aber bei dem größten Eifer von Seiten der Lehrer, bei dem möglichst gesteigerten Nachdruck, den man durch die Prüfungsreglements auf diese Fächer gelegt hat, bei der geschicktesten methodischen Behandlung wird man es niemals erreichen können, daß durchschnittlich auf diese Fächer von den Schülern eine gleiche contentio animi gerichtet werde, wie auf die alten Sprachen, wenn sie selbst von nur mittelmäßigen Lehrern gelehrt werden. Jene Fächer nehmen einmal, und man kann sagen, je besser sie gelehrt werden um so mehr, die Action des Lehrers selbst so in Anspruch [1]), daß der Schüler immer bei weitem passiver bleibt, als es die alten Sprachen und die Mathematik an und für sich gestatten. Der berechtigte Gegensatz gegen die frühere Vernachlässigung hat sich aber in der theoretischen Pädagogik so gesteigert, daß es beinahe eine Ketzerei ist, auf das naturgemäße Sachverhältnis aufmerksam zu machen. Am weitesten sind in dieser theoretischen Uebertreibung wohl die neueren Methodiker des deutschen Unterrichts vorgeschritten. Da der deutsche Unterricht einmal das Centrum sein sollte, so mußte er methodisch auf's Höchste überspannt werden, um ihm nur einigermaßen die Kraft einzulegen, welche er von Natur

[1]) Daher auch das „Aufreibende“ dieses Unterrichts für den Lehrer.

nicht hat. Hat sich doch sogar ein Mann wie Hiecke, welcher im Einzelnen einen so richtigen Takt, einen so tiefen Blick für die Praxis beweist, nicht halten können gegen die überspannten Consequenzen dieses Princips [1]), so daß er nicht allein für die Unterrichtsstunden, sondern sogar für die deutsche Privatlectüre verlangt, daß sie von dem Schüler „nicht als Sache der Erholung, sondern — wenigstens größtentheils — als Sache der ernstesten Kraftanstrengung und besonnensten Sammlung angesehen und betrieben werde." Von welchem Manne verlangt man das, wenn er nicht etwa Literarhistoriker oder Lehrer des Deutschen ist? Man meint freilich, die Schule müsse hier mehr thun, um der Seichtigkeit der „Romanleserei" und des „Theegeschwätzes" entgegenzuarbeiten. Die Neigung dazu ist aber nicht die Folge davon, daß etwa die auf dem Gymnasium gebildeten Jünglinge eine bessere Art der Lectüre nicht treiben könnten, sondern davon, daß sie es nicht wollen. Und davon ist, abgesehen von anderen, ein Grund der, daß sie auf der Schule nicht gelernt haben, die deutsche Lectüre in der Weise zu treiben, wie es dem höher Gebildeten in seinem otium honestum geziemt, daß sie nicht gelernt haben mit der deutschen Literatur sich zu „beschäftigen," weil sie darin „arbeiten" soll-

---

1) Die duplex persona des Theoretikers und Praktikers Hiecke zeigt sich besonders darin, daß er seinen theoretischen Grundsätzen meistens Restrictionen beifügt, welche jene bei näherer Betrachtung wieder aufheben. So fügt er z. B. dem (S. 287) beantragten „Vortrage einer Encyclopädie der Schulwissenschaften" bei: „Wenn dieser Ausdruck zu anmaßend klingen sollte, so wollen wir lieber sagen, eine Gesammtrepetition des Wissens, von dem der Schüler bei seinem Abgange Rechenschaft abzulegen im Stande sein soll, von dem höchsten für die Schule erreichbaren Gesichtspunkte aus." — Eine „Repetition" ist kein „Vortrag", eine „Gesammtrepetition" ist keine „Encyclopädie" der „Wissenschaften"; der „höchste Gesichtspunkt" bei einer „Repetition" aber kann kein anderer sein, als die möglichste Vollständigkeit und Sicherheit des Wissens. So hebt diese restringierende praktische Interpretation die für das theoretische Ideal gefundene Formel Stück für Stück wieder auf. Jedoch beruht darauf gerade ein vorzügliches Verdienst Hieckes, daß er bei allem Streben nach idealer theoretischer Formulierung der Methode doch von Natur zu dem praktisch Wirklichen und Möglichen meistens wieder umkehrt.

ten. Die Pädagogik verirrt sich nicht selten darin, daß sie eine Fähigkeit der Jugend an dem nämlichen Objecte entwickeln zu müssen glaubt, auf welches sie angewandt werden soll. Die Werke der deutschen Literatur mit Nachdenken und derjenigen Sammlung, wie sie für diesen Zweck nothwendig und für gebildete Laien ausreichend ist, zu lesen, das wird derjenige ohne Zweifel lernen, welcher gewöhnt worden ist, seine Kraftanstrengung auf die alten Sprachen zu concentrieren. Die Schule soll ihm noch einige besondere Hülfen bieten; aber diese sind keineswegs die Hauptsache, womit das Ding gemacht werden könnte. Ein ähnliches Verhältnis findet in dem geschichtlichen, geographischen, naturwissenschaftlichen und selbst dem französischen und englischen Unterrichte statt, worauf ich jedoch hier nicht näher eingehen kann. Ich glaube darauf rechnen zu können, daß eine Sache, welche factische Wahrheit hat, auch in ihrer theoretischen Berechtigung leichter anerkannt werde. Es ist weiter Nichts als die ganz unbegründete Bangigkeit, daß die Gymnasien die modernen Disciplinen wieder über dem Klassischen ungebührlich vernachlässigen möchten, welche den Pädagogen den Muth nimmt, die Wahrheit sich und andern einzugestehen.

Davor könnten wir allerdings mit Recht bange sein, daß uns noch immer die rechte Methode fehlt für eine so freie Behandlung jener Nebenfächer. Diese Methode wird auch nicht auf dem Papiere der theoretischen Pädagogik zu Stande kommen, sondern aus der gesammten geistigen und sittlichen Bildung des Lehrerstandes hervorgehen. Es entspricht der Unterschied zwischen „Arbeit“ und „Beschäftigung“ genau dem Unterschiede der Methodenarten, welche ich in VII, A, §. 2 aufgestellt habe. Die objective Methode verlangt Arbeit, die subjective ist mit Beschäftigung zufrieden. Dabei kann die intensive Energie der Subjectivität doch die besten Erfolge erzielen. Je subjectiver die Methode eines Unterrichtszweiges seiner Natur nach sein muß, je mehr er also die Action des Lehrers hervortreten läßt, desto größer wird auf Seiten des Schülers die Passivität, die Reception. Reception ist aber noch lange nicht Indolenz. Je mehr die Methode eines Unterrichtszweiges eine anschauliche sein muß,

desto mehr fällt dem Schüler das Anschauen, Beschauen und Sichumschauen anheim. Das ist aber gerade das Charakteristische der „Beschäftigung,“ daß sie die Gegenstände ihrer Thätigkeit mehr beschauet als bearbeitet, daß sie sich freier gehen läßt, weniger concentriert.

Um Misdeutungen vorzubeugen, will ich, ehe ich fortfahre, bemerken, daß ich den Gegensatz von Arbeit und Beschäftigung des Schülers zuvörderst in seiner vollen Schärfe ganz im Allgemeinen auf die beiden Theile des Unterrichts, die Kernfächer und die Nebenfächer, vertheilt habe, daß aber dieser Grundsatz selbstverständlich, wie jeder andere pädagogische Satz cum grano salis zu verstehen ist. Es ist insbesondere daran zu erinnern, daß die allgemeinen pädagogischen Grundsätze, welche für eine Schule im Ganzen aufgestellt werden, gewöhnlich erst in den oberen Klassen recht zur Durchführung kommen. So werden denn auch diejenigen Unterrichtsfächer, denen wir principiell die „Beschäftigung“ zugewiesen haben, in den unteren und mittleren Klassen bei weitem mehr eigentliche „Arbeit“ erfordern, namentlich Gedächtnisarbeit. Es entspricht das aber auch durchaus einem psychologischen Gesetze der Concentration. Das Sich concentrieren ist ein Willensact. Je schwächer die Willenskraft noch ist, desto weniger kann eine Concentration der Thätigkeit stattfinden, desto geringer wird der Unterschied zwischen Arbeit und Beschäftigung. Für den Knaben hat die Arbeit, welche man ihm auferlegen kann, noch mehr den Charakter der Beschäftigung; und dasjenige, was wir an und für sich Beschäftigung nennen würden, ist für ihn schon mehr Arbeit. Das was für den Knaben Beschäftigung ist, steht dem „Spiele“ näher. So wird der deutsche, der geographische, sogar der Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen den Knaben nicht geringe „Arbeit“ auflegen; aber auch in den oberen Klassen werden diese Unterrichtszweige ebenso wenig, wie die Geschichte, die Naturwissenschaften, und die neueren Sprachen ohne Arbeit sein. Ein deutscher Aufsatz, eine Geschichtsrepetition sind jedenfalls keine „Beschäftigungen“ sondern „Arbeiten“ für die Schüler. Auch in den Unterrichtsstunden können die Schüler zuweilen in eine angestrengte Geistes-

arbeit versetzt werden. Allein das hebt den Unterschied im Allgemeinen nicht auf. „Arbeit“ und „Beschäftigung“ sind Artbegriffe der „Thätigkeit“, und jeden Augenblick vermag die „Beschäftigung“ zu einer Anstrengung sich zu erheben, daß sie in die eigentlich arbeitende Thätigkeit übergeht.

Wenn man Schüler verschiedenen Alters beobachtet, so wird man bemerken, daß die jüngeren, etwa bis Quarta, noch keinen Unterschied in ihren häuslichen Arbeiten machen in Rücksicht auf die Anstrengung, welche sie erfordern. Ein deutscher Aufsatz, ein Exercitium, eine Uebersetzung aus alten oder neueren Sprachen, eine Vorbereitung oder Repetition, Vocabeln=, Paradigmen=, Tabellen=, oder Gedichtelernen — alles erscheint ihnen (abgesehen von besonderer Begabung oder Schwäche für das eine oder andere) als von gleicher Schwierigkeit. Sie machen daher in der Wahl der Arbeitszeit noch keinen Unterschied, die besten Stunden werden oft für das Leichteste und die ungeeignetsten Arbeitsstunden für das Schwerste benutzt. Von Tertia an aber wird das Bewußtsein deutlicher, daß ein Unterschied in den Aufgaben ist, und dieses Bewußtsein tritt dann immer mehr nicht nur bei den häuslichen Arbeiten, sondern selbst in den Unterrichtsstunden hervor. Eine deutsche oder Geschichtsstunde beginnt der Schüler — unter Umständen vielleicht mit mehr Freude und Spannung des Interesses — aber durchschnittlich nicht mit der Spannung zur Selbstthätigkeit, wie eine mathematische oder klassische. In Vergleich zu der Anstrengung, welche man den Schülern in den klassischen Stunden, und je mehr nach oben desto mehr auflegen kann, erscheint ihnen die Thätigkeit, welche die Unterrichtsstunden in der Religion, der Geschichte, der Physik, dem Deutschen und den neueren Sprachen ihnen abnöthigen können, als eine relaxatio animi. Und es ist ein wahres Glück, daß es der methodischen Kunst, trotz alles Ringens unmöglich ist, dieses Verhältnis im Ganzen zu ändern. Der beste, eifrigste Lehrer frage seine besten und eifrigsten Schüler, ob ihnen nicht jene Stunden immer leichter und bequemer erscheinen, als die der alten Sprachen und der Mathematik, wenn sie nur von einigermaßen guten Lehrern gegeben werden. Für den größten Theil der Thätigkeit, welche diese

Unterrichtsstunden erzwingen können, genügt diejenige Anstrengung des Geistes, welche wir „Beschäftigung" nennen.

Wir brauchen nicht besorgt darüber zu sein, daß die modernen Disciplinen mit einer geringeren Qualität der Thätigkeit bedacht und dem Gymnasium loser verbunden sein sollen; im Gegentheil, diese „excentrische" Stellung, diese zum Theil contrastierende Richtung, welche sie gegen den Gymnasialkern einnehmen, gibt ihnen gerade eine ganz besondere Bedeutung für die „Concentration," wie sie der Schüler zu vollziehen lernen soll. Wie der sich concentrierende Mann darin eine Erfrischung sucht, daß er aus dem Kreise, in welchen er sich gleichsam gebannt hat, dann und wann vollständig heraustritt, so kann der Jüngling, welcher noch im Begriff ist sich zu entwickeln, eine ausschließliche Concentration noch weniger ertragen; bei ihm ist das Bedürfnis, über die Schranken, welche ihm gesetzt sind, hinauszuspringen, noch weit lebhafter. Er erträgt die Concentration auf ein Besonderes kaum anders, als daß es ihm gestattet ist, sich häufiger dieser Spannung zu entschlagen und nach verschiedenen, ganz entgegengesetzten Seiten hin seine Blicke zu richten. Die früheren Gymnasien haben bekanntlich in dieser Rücksicht den Schülern eine weit größere Freiheit gestattet und haben ihnen dadurch die Lust zu beidem erhalten, zur Concentration auf ein Besonderes und zur frischen Wendung des Interesses über dasselbe hinaus nach verschiedenen Seiten. Daher ist es gekommen, daß die früheren Gymnasien geeigneter waren, die „Vielseitigkeit" in der Potenz zu entwickeln. Wenn dagegen in neueren Zeiten die Gymnasien sich verpflichtet sahen, jene außerhalb des Mittelpunktes liegenden Beschäftigungen mit unter ihre Leitung zu stellen, so ist es ihnen wohl noch nicht gelungen, eine Methode zu treffen, welche denselben den Charakter der Freiheit ließ, ohne sie aus der Herschaft des Kernes zu entlassen. Man meinte, um jene an und für sich für die Bildung höchst wichtigen und nothwendigen Nebenbeschäftigungen auf dem Gymnasium fest zu stellen und die Erfolge zu sichern, sie in gleichberechtigter Selbständigkeit neben den Kern stellen und dieselbe „Arbeit" für sie fordern zu müssen. Dadurch ist es in der That gelungen, ein vielseitigeres Wissen zu erzielen;

daß darüber aber in der Jugend die vielseitige Potenz verloren gegangen ist, ist ein durch viele Erfahrungen bestätigtes Factum. Das Gymnasium theilt dasselbe Schicksal mit dem absolut monarchischen oder bureaukratischen Staate. Wie dieser das ganze Leben des Volkes ordnen und machen will, so will auch die Pädagogik die ganze Bildung der Jugend zurecht machen; und die „Concentration" gewöhnlicher Auffassung ist eigentlich die Vollendung dieses pädagogischen Bureaukratismus. „Centralisation" oder „Concentration" sind ja die gemeinschaftlichen Schiboleths der Bureaukratie und der modernen Pädagogik.

Dieses wohlabgemessene „Zurechtmachen" der gesammten allgemeinen Bildung zeigt sich besonders darin, daß man alle Unterrichtszweige bis zu dem Ende der Schule fortführen will und einem jeden sein Ziel in dem Schlusse des Cursus der Prima steckt. Am schärfsten ist diese Tendenz in den Prüfungs-Reglements der dreißiger Jahre ausgesprochen, welche verlangen, daß der Schüler in jedem Lehrobjecte diejenige Stufe der Kenntnisse erreichen und auch „darlegen" solle, welche, wenn man nur jeden Gegenstand einzeln mit der Fähigkeit der Schüler vergleicht, zu erreichen möglich ist. Die neuesten Reglements fangen an in den Anforderungen an das Examen von dieser Strenge nachzulassen; aber ihre theoretischen Instructionen halten ebenso wie die pädagogische Theorie im Ganzen an jener Tendenz fest. So scheint denn die Ueberspannung der theoretischen Pädagogik jene Strenge der staatlichen Regulierung vollständig zu ersetzen. Wir können uns jedoch freuen, daß es der Pädagogik äußerlich möglich gemacht ist, sich auch ihrerseits wieder zu beschränken.

Bei der Straffheit, mit welcher die Pädagogik noch immer den Faden eines jeden Lehrobjects in allen seinen Theilen bis zum Schlusse der Schule fortziehen will, muß es dem Schüler unmöglich werden, sich innerhalb des großen, ja wie die Theoretiker rühmen, das Ganze der allgemeinen Bildung umfassenden Kreises der Schuldisciplinen auf ein Besonderes zu concentrieren. Man gestattet dem klassischen Unterrichte wohl ein plus von Arbeit, aber man verlangt doch für alle und jede

Disciplin dieselbe unausgesetzte contentio bis zum Ende. Damit schneidet man dem Schüler die freie Bewegung ab. Diese freie Bewegung der Thätigkeit erleidet allerdings zwei natürliche Beschränkungen. Einmal kann sie nicht dem Schüler von unten auf gestattet werden; sie findet vielmehr erst da, wo ihre Bedingung, die freie Willenskraft, stärker wird, ausgesprochene Anerkennung, also in Secunda, und nimmt in Prima zu. Alsdann können wir sie ihr Centrum nicht wählen lassen, sondern müssen in dem Kerne des Gymnasiums ihr dieses geben. Soll diese Richtung aber dennoch eine freie sein, so muß sie dem Schüler als eine aus dem ganzen Wesen des Gymnasiums mit natürlicher Nothwendigkeit sich ergebende erscheinen. Dieß ist nur dadurch zu erreichen, daß das klassische Alterthum ihm nicht als ein Glied eines unbestimmten Ganzen, sondern als das Eins wenigstens an das Ende seiner Laufbahn hingestellt wird. Es muß ihn durch die ganze Schule das Bewußtsein begleiten, daß er sich durch eine Reihe von Lehrobjecten zu jenem Einen gleichsam durchzuarbeiten hat, um auf dieses dann in immer höherem Grade seine Kraft zu richten. Er muß das Bewußtsein haben, daß er von den übrigen Disciplinen die eine nach der anderen überwindet und sie als der Hauptsache nach beendigt ansehen darf, so daß an mehreren Seiten der Zwang, welchen ein gestecktes Ziel übt, aufhört oder bedeutend nachläßt. Die Concentration auf ein Besonderes setzt nothwendig voraus, daß in anderen Stücken der Wille wirklich frei gegeben wird. Für mehrere Unterrichtszweige müssen wir also das Ziel so stecken, daß es nicht erst in Prima, sondern schon in einer niedrigeren Klasse erreicht wird.

Dieser Satz ist noch von einer zweiten Seite her betrachtet psychologisch begründet. Das geistige Wachsthum geht ähnlich wie das vegetabilische nicht continuierlich fort, sondern auch gewissermaßen schußweise; und da pflegt, wenn ein Schuß geschehen ist, ein Stillstand einzutreten, gleichsam eine winterliche Ruhe, während welcher wohl eine innerliche Verhärtung und Kräftigung des Gewachsenen aber kein Fortwachsen stattfindet. Einen solchen der Natur nothwendigen Stillstand bemerkt man schon am Ende des Knabenalters. Ein zweiter

fällt um das zwanzigste Jahr, jedoch wird dieser, wie spätere Entwicklungsphasen, in einem hohen Grade durch die Wechsel der Lebensstellung mit bedingt; unter verschiedenen Lebensverhältnissen kann Jemand früher oder später juvenis oder vir werden, und die akademische Jugend nimmt einmal das Recht der „juventus“ in Anspruch. Der Eintritt in das akademische Leben nöthigt dem Jünglinge einen neuen Schuß der geistigen Entwicklung auf. Wenn man nun in neueren Zeiten die dazu nöthige Frühlingsfrische vielfach vermißt hat, so darf man wohl dem Gymnasium vorwerfen, daß es jene Ruhe, welche einem neuen Wachsthum voraufgehen muß, zu sehr beseitigt hat. Allein dieser Vorwurf trifft weit weniger die alten Sprachen und die Mathematik, als die modernen Disciplinen. Denn jene Studien kommen mit dem Gymnasium zum Abschluß und gestatten wenigstens für die Zukunft der geistigen Thätigkeit nach dieser Seite hin Ruhe [1]). Aber von den modernen Disciplinen verlangt man, daß sie in dem allgemein bildenden Theile des akademischen Studiums fortgesetzt werden. Jene sind ausgewachsen; diese sollen, wie es namentlich in Folge der „universitätischen“ Richtung des Gymnasialunterrichts in denselben nicht anders geschehen kann, in demselben Schusse weiter wachsen. Dem widerstrebt, wie die Erfahrung lehrt, die Natur. Die Neigung zu diesen Studien würde sofort wieder hervortreten, wenn wir die Schüler während der letzten Jahre des Gymnasialcursus in ihnen etwas ruhen ließen. Diese Ruhe kann aber nur eintreten, wenn das Ziel hinter ihnen liegt.

Demnach würde die normative Bestimmung zu geben sein, daß der Unterricht in der Religion, der Geographie und den Naturwissenschaften sein Ziel in Tertia finden solle. Die Versetzung aus Tertia nach Secunda ist als die officielle

---

[1]) Wenn sich das von den Philologen (künftigen Lehrern) nicht sagen läßt, so ist es eben natürlich, daß bei ihnen der Schuß der Schulbildung über das gewöhnliche Maß hinausgehen, und folglich noch eine Zeitlang in dieser Richtung fortgehen muß. Es ist gerade ein Fehler, daß die Universität die Philologen ebenso behandelt, wie andere Studenten; sie sind in ihrer Vorbildung noch nicht ausgewachsen.

Erklärung anzusehen, daß der Schüler in diesen Stücken, wenigstens in materieller Hinsicht, reif, ausgebildet, fertig sei. Uebrigens wird man schon aus meinem Stundenplane sehen, daß ich den Unterricht in diesen Disciplinen nicht aufhören lassen will, mit Ausnahme der Geographie, welche jedoch auch nicht gänzlich abgeschnitten wird, sondern in andere Unterrichtszweige verläuft. Aber einerseits soll durch solche Bestimmungen die rechte Mäßigung des Zieles gesichert und andrerseits Lehrern und Schülern dadurch das Bewußtsein gegeben werden, daß Alles, was sie über dieses Ziel hinaus thun, ein Act des freien Willens und Strebens ist. Es entsprechen diese Normen denjenigen Forderungen, welche der Staat und die Kirche an ihre gebildeten Mitglieder stellen, und auch die allgemeinen Forderungen der Universität gehen in materieller Hinsicht nicht darüber hinaus. Was das Gymnasium also darüber leisten will, liegt in seinen idealen Aufgaben, und diese sollen ohne äußerliche Normierung dastehen.

Recht deutlich tritt dieser Grundsatz gerade bei dem Religionsunterrichte hervor. Indem die christliche Kirche durch die Confirmation den angehenden Jüngling als selbständiges Glied anerkennt, erklärt sie damit, daß ihre Ansprüche an die Schulbildung befriedigt sind. Ohne Zweifel kann und soll sie an die Schüler eines Gymnasiums höhere Ansprüche stellen, als an die der niedereren Schulen; und wir wünschten, daß dieß officiell ausgesprochen würde. Ein zweckmäßiger Modus würde sein, wenn die Geistlichkeit sich mit den Gymnasien in Einvernehmen über das Ziel setzte, welches man von Confirmanden verlangen müsse, die zu den gebildeten Gliedern der Kirche zählen wollen, und daß sie zu Behuf ihrer Confirmandenprüfung von dem Gymnasium ein Zeugnis darüber verlangte, ob der Schüler die angemessene Reife erreicht habe. Die Confirmation sollte in der Regel keinem Gymnasialschüler gewährt werden, welcher nicht eine Zeitlang in der Tertia gesessen. Eine Maturitätsprüfung in der Religion dagegen hat gar keinen realen Anhaltspunkt, da auch die Universität in dieser Hinsicht keine Anforderungen stellt. Darum scheint es denn auch eine Unmöglichkeit zu sein, eine klare Norm zu formulieren. Wenn z. B. das

Preußische Reglement von 1834 „eine deutliche und wohlbegründete Kenntnis der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, verbunden mit einer allgemeinen Uebersicht der Geschichte der christlichen Religion" verlangte, so ist das eine Formel, nach welcher sowohl ein Confirmand (namentlich aus einer höheren Schule) als ein Candidat der Theologie examiniert werden kann; und wenn es nun der Verfügung von 1856 auch gelungen sein mag eine Formel aufzustellen, welche verhindert zu hoch zu greifen, so läßt dieselbe doch nach unten hin noch einen weiten Raum. Denn „vom Inhalt und Zusammenhang der heiligen Schrift, so wie von den Grundlehren der kirchlichen Confession, welcher er (der Schüler) angehört, eine sichere Kenntniß erlangt zu haben" ist eine Norm, welche ohne Zweifel für Confirmanden, namentlich aus einer höheren Schule, gestellt werden muß. Es wird aber auch immer wohl aus dem Grunde ein vergebliches Bemühen sein, für das Maturitätsexamen in der Religion eine sichere Formel zu finden, weil die Zeit des Abganges von dem Gymnasium kein Entwicklungsknoten der religiösen Bildung ist. Nach dem Abschlusse, welchen dieselbe mit der Confirmation findet, pflegt ein gewisser Stillstand, oder, sobald die geistige Entwicklung stärker fortzuschreiten und der Wissenschaft sich zu nähern anfängt, ein unsicheres Wogen einzutreten, welches erst etwa in der Mitte der zwanziger Jahre wieder zu einer Gestaltung führt [1]). Der Geist bedarf erst wieder einer großen Fülle von neuen Bildungselementen um so weit gediehen zu sein, daß er, erleuchtet von dem göttlichen Geiste, dieselben in einem höheren religiösen Brennpunkte zusammen fassen kann. Und dazu reicht das, was das Gymnasium bietet, lange nicht aus. Die religiöse Bildung ist aber am allerwenigsten eine continuierliche in der Art, daß sie an irgend einer beliebigen Stelle gemessen werden könnte. Darum sollte man sich scheuen, mit der barschen Hand eines reglementierten Examens in das Heiligthum und unbewußte Geheimnis des innersten Herzens hineinzugreifen. Will man aber die Aus-

---

[1]) Es ist dieß der wahrscheinlich unbewußte Grund, weshalb man die theologischen Examina so weit zurückzuschieben geneigt ist.

rede gebrauchen, daß das Examen nur nach den Kenntnissen fragen solle, so ist es höchst verwunderlich, daß zu einer Zeit, da die Pädagogik es zu ihrer höchsten Aufgabe macht, den Werth der Bildung über den des bloßen Wissens zu erheben, gerade diejenige Disciplin, welche die Bildung in ihrem tiefsten Grunde erfaßt, mit dem oberflächlichen Maßstabe der „Kenntnisse" gemessen werden sollte. Kurz, man stelle es dem Gymnasium zur Aufgabe, vorzüglich vorgebildete Confirmanden zu liefern, und verpflichte es (was schon durch den Ansatz der Stunden in den oberen Klassen geschicht) diejenige höhere religiöse Bildung, welche den wissenschaftlich gebildeten Ständen geziemt, zu beginnen, ohne ein Ziel zu stecken. Man gönne es den Lehrern, diese Aufgabe sich zu einer Gewissenssache zu machen, über welche sie einem höheren Richter, als einem Königlichen Prüfungs-Commissare, Rechenschaft abzulegen schuldig sind.

Um den Zusammenhang nicht zu sehr zu unterbrechen, werde ich über die Naturwissenschaften und die Geographie in einem Anhange sprechen. Auch der Anhang über die Klassenexamina gehört hierher.

Die allgemeine Geschichte findet ihren Abschluß in Secunda. Es ist sehr erfreulich, daß sich der von Campe in Z. f. G. 1855 S. 184 aufgestellte Plan —: VI und V Vorbereitendes, Auswahl. IV deutsche Geschichte. III alte Geschichte. II mittlere und neuere Geschichte. I alte Geschichte — immer weiter verbreitet. Derselbe läßt deutlich erkennen, wie der geschichtliche Unterricht, in so weit er dem Durchschnitte der allgemeinen Schulbildung der Gebildeten dient, in Secunda zum Abschlusse kommt. Die Versetzung des Schülers aus Secunda nach Prima erklärt ihn (wenigstens in materieller Hinsicht) als fertig und reif. Und ich muß gestehen, daß meiner Meinung nach die in der Preußischen Verfügung von 1856 gestellte Bedingung der Reife: — „wenn er in Hinsicht der Geschichte und Geographie dargethan hat, daß ihm die Umrisse der Länder, das Flußnetz in denselben und eine orographische Uebersicht der Erdoberfläche im Großen zu einem klaren Bilde geordnet, auch ohne Karte gegenwärtig sind, er in der politischen Erdbeschreibung nach ihren wesentlichen Theilen bewandert und der

Umrisse des ganzen Feldes der Geschichte kundig ist, besonders sich eine deutliche und sichere Uebersicht — (der Geschichte der Griechen und Römer, sowie [1]) — der deutschen — (und namentlich auch der Brandenburgisch-Preußischen [1]) — Geschichte zu eigen gemacht hat," so gefaßt ist, daß sie, unter Berücksichtigung der in der Anmerkung gegebenen Beschränkungen, von einem Secundaner eines vollständig ausgebildeten, guten Gymnasiums recht wohl befriedigt werden kann. Dieses Maß stimmt im Ganzen mit dem einer höheren Bürgerschule überein, und mehr als diese braucht das Gymnasium in der allgemeinen Geschichte nicht zu fordern. Wenn man gleichwohl an den Stand der Studierten höhere Forderungen stellt, so gelten diese nicht dem Gymnasium allein, sondern zugleich der Universität. Das Gymnasium kann und muß von diesen Forderungen nur den Theil auf sich nehmen, welcher die alte Geschichte betrifft. Die alte Geschichte in Prima nimmt nun aber eine ganz andere Stellung ein, als der frühere Geschichtsunterricht. Sie ist ein wesentliches Stück des antiken Kernes, sie gehört eng zu dem klassischen Unterrichte selbst. Wenn wir früher gesagt haben, daß das klassische Alterthum auf dem Gymnasium zu einer abgeschlossenen Darstellung kommen solle, so werden wir bekennen müssen, daß der sprachliche und literarische Unterricht, so tief und weit er auch in vielen und den wichtigsten Beziehungen greift, dennoch jenen „exemplarischen Gesammtkreis" nicht erschöpft. Der Geschichtsunterricht tritt hier also ergänzend und concentrierend ein und bringt ihn zur vollständigen Abrundung. Daraus geht hervor, daß er gar kein besonderer Unterrichtszweig, sondern ein integrierender Theil des klassischen Unterrichts ist. Er sollte von denjenigen Lehrern mit über-

---

[1]) Für die alte Geschichte kann selbstverständlich nur der Maßstab der Tertia angelegt werden, da sie, wie ich gleich erwähnen werde, in Prima als wesentliches Element des klassischen Alterthums fortgesetzt wird und mit diesem ihr Ziel am Ende des Gymnasiums findet. Die Particulär-Geschichte aber, so weit sie nicht in der allgemeinen deutschen Geschichte mitgegeben und verhältnismäßig hervorgehoben wird, sondern specifischer Art sein soll, gehört in die unteren Klassen des Gymnasiums und auf die Universität.

nommen werden, welche den klassischen Unterricht geben. Es sollte nicht gestattet sein, ihn einem besonderen Lehrer zu übertragen, mindestens nicht ohne diesem an dem klassischen Unterrichte Theil zu geben. So würde denn der Schüler mit dem Bewußtsein aus Secunda nach Prima treten, daß er mit der „Geschichte," als besonderer Disciplin, fertig ist; und die Versetzung nach Prima sollte als die officielle Erklärung seiner Reife gelten, so daß an ein weiteres Examinieren in der allgemeinen Geschichte nicht zu denken ist.

Schwieriger wird es sein, die Ansicht zu begründen, daß auch der deutsche Unterricht in Secunda einen Abschluß finden soll, namentlich weil derselbe in der That kein ganz reiner ist. Um auch hier nicht zu weit abgeführt zu werden, begnüge ich mich damit, einige Hauptsätze hinzustellen. Secunda soll dem deutschen Unterrichte den Abschluß geben in dem grammatischen und literarischen Theile, so daß für Prima zunächst nur die Fortbildung der stilistischen Seite übrig bleibt. Nur bis Secunda ist eine deutsche Lectüre gestattet. Alles was bis dahin mit den Schülern nicht gelesen werden kann, bleibt ungelesen in der Schule; mögen die akademischen Literarhistoriker dafür sorgen, daß die studierte Jugend tiefer in unsere Nationalliteratur eindringt. Von der deutschen Literaturgeschichte gehört nur soviel auf das Gymnasium, als der geschichtliche Unterricht in Secunda zu seiner Vervollständigung und Belebung bedarf. — Der stilistische Unterricht in Prima ist zunächst rein formaler Art; er hat gar kein specifisch deutsches Material zu geben. Er benutzt diejenigen Stoffe, welche durch den früheren Unterricht und durch den übrigen gleichzeitigen geboten werden. Den bedeutendsten Theil des Stoffes wird das klassische Alterthum bieten; die meisten Themata werden historischen und namentlich ethischen Stoff des Alterthums verarbeiten. Und hier thut der deutsche Unterricht gleichfalls dem klassischen einen Dienst. Obgleich bei der Interpretation der alten Schriftsteller schon eine Menge der Erscheinungen des antiken Lebens ihre Erklärung finden, obgleich der historische Unterricht schon viel des realen Materials zusammenfaßt und vollständiger zur Erkenntnis

bringt, so bleibt doch gerade von den ethischen Seiten des antiken Lebens ein Rest, welcher einer besonderen Darstellung bedarf, — z. B. aus dem religiösen, socialen, künstlerischen Leben — und auch dasjenige, was im Einzelnen zur Erkenntnis gekommen ist, bedarf theils einer Ordnung und Zusammenstellung in sich, theils einer allgemeineren Betrachtung aus dem Standpunkte unsrer neueren Entwicklung. In diesem Sinne könnte man sagen, daß der deutsche Unterricht den klassischen concentriere. Allein es thun das doch nur die deutschen Unterrichtsstunden; der concentrierende Geist in denselben geht von dem klassischen Alterthume aus. Und insofern an dem antiken Stoffe und durch den antiken Geist die geistige Entwicklung überhaupt gebildet wird, kann man eher umgekehrt sagen, daß der klassische Unterricht — nicht die Stunden, welche äußerlich für ihn angesetzt sind, sondern das klassische Lebenselement des Gymnasiums den deutschen Unterricht an sich ziehe und mindestens ebensosehr für sich verwende, als es ihm dient. Der klassische Unterricht liefert nicht bloß Material für die deutschen Aufsätze, sondern es liegt in seinem eigensten Interesse, daß der Schüler, ebenso wie er die Aneignung des Sprachlichen durch eigene Arbeiten documentiert, auch durch zusammenhängende Darstellungen des realen Inhalts des Alterthums aufzeige, wie weit er denselben gefaßt und in sich verarbeitet hat. Jeder Aufsatz über ein dem Alterthume entnommenes oder mit demselben in Beziehung gesetztes Thema ist nicht nur eine deutsche Arbeit, sondern ebensosehr eine dem klassischen Unterrichte angehörige. Am schärfsten würde diese Ansicht heraustreten, wenn man, wie es mir angemessen erscheint, einen Theil der deutschen Aufsätze als Vorbereitung für den lateinischen Aufsatz betrachtete. Die Darstellung antiken Stoffes in antiker Sprache ist die höchste Blüthe des klassischen Unterrichts. So schwach auch die Lösung dieses Ideals ausfallen mag, so bildet das Streben danach doch das Mark des Schullebens. Nun scheint es mir, als habe man bei dem Gange zu jenem Ziele eine für die jetzigen Schuleinrichtungen sehr wesentliche Station übersprungen. Man verlangt von den Schülern, daß sie sogleich „lateinisch denken.“ Dazu fehlen aber die Vorbe-

dingungen, welche die alten Schulen geben mochten; und die längere Uebung in Exercitien kann sie nicht ganz ersetzen. Es scheint mir, als wäre es eine nothwendige Zwischenstufe, daß der Schüler Etwas, das er selbst deutsch gedacht und geschrieben hat, in das Lateinische übertragen lerne. Zu diesem Zwecke würde es zweckmäßig sein, ein Thema erst in einem deutschen Aufsatze bearbeiten und dann denselben theilweis oder in einer vereinfachten Form in einen lateinischen umarbeiten zu lassen. Deutsche Aufsätze dieser Art wären also vollständig auf das antike Element concentriert.

Noch stärker, wie in dem Stoffe der Aufsätze, würde die Concentration auf die klassischen Studien ausfallen, wenn man sich entschlöße, auch die stilistische Form in ihren Grundlagen nach den Mustern der Alten zu entwickeln. Vielleicht ist die Hoffnung nicht ungegründet, daß sich die „Spirallinie" des Fortschritts unsrer Bildung und damit der Schulunterricht von dem in unserm Stile herschenden „Naturalismus" auf eine „gereinigte Tradition" zurückziehen werde [1]). Freilich werden wir auch wohl in der stilistischen Seite des deutschen Unterrichts ein ähnliches theoretisch methodisches Extrem vorher noch durchzumachen haben, wie es in der grammatischen Seite glücklich überwunden ist und in der literärischen nach und nach überwunden zu werden scheint. Nachdem K. Fr. Rinne die Methodik des praktischen Stilunterrichts in consequenterer Weise als dies bisher irgend geschehen ist, auf die Schriftgattungen und deren geschichtliche Entwicklung gegründet hat [2]) wird es einige Zeit kosten, die Resultate dieser an und für sich anerkennenswerthen Forschungen und Systematisierungen auf das bescheidene Maß der pädagogischen Verwendung zurückzuführen, welches man ihnen zugestehen muß. Es enthält dieses „naturgemäße Princip" der Methode des stilistischen Unterrichts gerade so viel pädagogische Unnatur, wie die Becker-Wurstsche

---

[1]) Vgl. K. A. J. Hoffmann, Rhetorik für Gymnasien. Vorrede S. IV. f.

[2]) Die Worte sind der Vorrede und Einleitung seiner Methodisch-praktischen Stil- oder Aufsatzlehre, 1855, entnommen.

Methodik des grammatischen Unterrichts [1]). Ueberhaupt ist der deutsche Unterricht, welcher sich als die concentrierende Macht des Gymnasiums geriert, wenn schon in Etwas durch seine äußerliche Ausdehnung, so besonders durch seine innerlichen Intumescenzen der ärgste Feind der Concentration des Gymnasialschülers geworden, und die Pädagogik wird noch manchen Kampf zu bestehen haben mit der in ihm ganz besonders herschenden Sucht nach aprioristischer Construction und theoretischer Schematisierung der Methodik. Hüten wir uns aber auch, diesem Streben einfach die „Tradition" entgegenzusetzen; es bedarf einer Ausgleichung, welche nicht so leicht gemacht ist. So werden wir denn auch nicht daran denken, die alte Rhetorik pure in die Schule zurückführen zu wollen. Indem es darauf ankommt „ein neues Facit zu ziehen" (Hoffmann a. O.), werden auch die neueren wissenschaftlichen und methodischen Leistungen nicht außer Acht bleiben. Wenn wir also den deutschen Unterricht auf den klassischen concentrieren, so wollen wir nicht vergessen, daß dieß nicht in einer so durchgreifenden Weise geschehen kann, als bei der Geschichte in Prima. Er hat ein bedeutendes selbständiges Element. Nur wollen wir, daß in der obersten Klasse der „griechisch-lateinischen Humanitätsschule" nicht dieses Element, sondern das klassische als das Principale gelten soll, an welches sich jenes eigenthümlich deutsche in einer kaum meßbaren, durch die Zeit und die Individualität bedingten Weise anschließt. Als ein vortreffliches pädagogisches Mittel, um die stilistische Uebung am Muster der Alten in die deutschen Arbeiten einzuführen, scheint mir der obige Vorschlag, daß ein Theil der deutschen Aufsätze als Vorarbeiten der lateinischen angefertigt werden solle. Denn indem der Schüler nun sein Deutsch mit dem Bewußtsein schreibt, daß es in eine antike Form übertragen werden solle, wird er in ihm selbst schon die antike Form möglichst inne zu halten sich bemühen [2]).

---

1) Man verzeihe es, wenn ich dieses Urtheil hier ohne weitere Begründung ausspreche; ich werde sie, sobald ich Muße dazu habe, nachliefern.

2) Ich bemerke jedoch, daß ich noch nicht Gelegenheit gehabt habe diesen Vorschlag praktisch zu prüfen. So lange das nicht geschehen, kann ein solcher auf theoretischem Wege gefundener Satz nur mit Vorbehalt gelten.

Zu dem klassischen Elemente des deutschen Aufsatzes kömmt nun aber noch ein bedeutendes Stück hinzu, die philosophische Propädeutik. Obgleich auch diese Disciplin von scientifischen Extravaganzen nicht frei geblieben ist, so ist sie doch sehr mit Unrecht (hauptsächlich durch die Ueberspannung der literärischen Seite) aus dem Gymnasialunterrichte verdrängt. Ich berufe mich auch hier der Kürze halber auf Hoffmanns Vorrede zu seinem Abriß der Logik, Clausthal 1859. Das Wichtigste für den Zusammenhang in welchem ich hier den Gegenstand in Betracht ziehe, ist, daß dieses Unterrichtsobject in einem hohen Grade geeignet ist, auf das klassische Alterthum concentriert zu werden. Ja, dem Kreise des klassischen Alterthums thut diese Ergänzung sehr noth. Die Philosophie ist ein so wesentliches Stück der alten Bildung, daß wir sie in den philosophischen Schriften Ciceros und Platos, welche gelesen werden können, nicht genügend vertreten sehen. Auf den alten Schulen galt deshalb Aristoteles als ein wesentlicher Theil des Unterrichts. Allein hier tritt ein ähnliches Verhältnis, wie bei der Mathematik ein. Der Gegenstand und die Sprache bieten so große Schwierigkeiten, daß wir uns wohl mit einer abgeleiteten Darstellung und einer pädagogisch beschränkten Bearbeitung in der Muttersprache begnügen müssen. Und wenn die philosophische Propädeutik dieß als ihre principale Aufgabe ansehen will, statt die moderne Philosophie zu ihrer Grundlage zu nehmen, so wird sie ein nothwendiges Glied des Gymnasiums bilden und ihm einen außerordentlichen Dienst thun. Das Gymnasium hat an seiner Wirksamkeit und seinem Ansehen vielleicht die bedeutendste Einbuße dadurch erlitten, daß ein so wesentliches Element des Alterthums, die Philosophie, seinem Kerne zu sehr sich entzogen hat. Die vorwiegende Richtung der Philologie auf das Sprachliche und Realistische, andrerseits die Richtung der neueren Philosophie, welche ihren historischen Boden verlassend sich vornehmlich auf die neue Entwicklung der exacten Wissenschaften zu gründen strebte, haben jenes Element der antiken Bildung so zurückgedrängt, daß der in sich vollendete Kreis derselben eine Schwächung erlitt, welche seine Kraft im Ganzen lähmte. Die

auf dem Alterthume basierende philosophische Propädeutik ist gleichsam die Speiche, welche ihm an dieser Seite wieder seinen Schluß und Halt gibt.

Die alten Gymnasien enthielten alle jene Lehrobjecte, die Geschichte, Stilistik, Philosophie, in dem klassischen Unterrichte selbst; die Nothwendigkeit, dieselben in der Muttersprache zu lehren, hat sie so weit von ihm losgerissen, daß ihr naturgemäßer concentrischer Zusammenhang mit ihm verloren gegangen ist. Indem die Glieder, welche dem Organismus der alten Schule, gleichsam wie einem entomologischen Rumpfe impliciert waren, bei der Metamorphose des Gymnasiums in neueren Zeiten sich zu einer hohen Vollkommenheit entwickelten, spielte die Pädagogik die alte Fabel von der Revolution der Glieder gegen das Haupt und den Leib. Wir sind wahrlich weit entfernt, zu dem alten einfachen, gleichsam raupenartigen Zustande der Gymnasien zurückkehren zu wollen; aber man soll sich durch die Beweglichkeit und Farbenpracht, welche die modernen Gliederungen des Unterrichts gewonnen haben, nicht verleiten lassen, sie oder eine derselben als den Sitz der Seele des ganzen Organismus zu betrachten. Haupt und Rumpf des Gymnasiums sind und bleiben dieselben, so stark auch ohne Zweifel in ihrem Innern die mit jener Evolution der Glieder gleichzeitige und durch dieselbe bedingte Entwicklung (Reform) sein wird. Für die Concentration des Schülers aber ist es nothwendig, daß, je vollständiger sich der specifische Organismus des Gymnasiums in seinen oberen Stufen entwickelt, desto deutlicher die Stellung der Glieder als solcher zu dem „Kerne" hervortritt. Wenn die „Concentration" aus einer abstracten Theorie zu einer Wirklichkeit werden soll, so ist eine der wesentlichsten Bedingungen, daß sich der geschichtliche und deutsche Unterricht in Prima dem klassischen unterordnet. Aus einer solchen dem antiken Stamme entwachsenen Behandlung des geschichtlichen und deutschen Unterrichts werden ganz von selbst die besten Früchte für die historische und deutsche allgemeine Bildung hervorgehen. Aber darin versieht es die Pädagogik so oft, daß sie jede Frucht auf einem besonderen Baume wachsen lassen und von dem Gymnasium gleichsam das ge-

sammte Obst der allgemeinen Bildung geliefert haben will.

Die praktische Ausführung jener Behandlung der Nebenzweige würde gesicherter sein, wenn der deutsche und geschichtliche Unterricht (so wie der Religionsunterricht) regelmäßig von dem Director oder dem Ordinarius der Prima gegeben und damit die fachartigen Lehrer dieser Disciplinen beseitigt würden. Eine heilsame Folge davon würde auch sein, daß die übermäßigen Ansprüche, welche an die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer in diesen Zweigen gestellt zu werden pflegen, auf ein natürliches Maß zurückgeführt würden. Für die klassische Seite des geschichtlichen und deutschen Unterrichts wollen wir uns die höchsten Anforderungen gefallen lassen; für die übrigen aber wird das Bedürfnis des Standpunktes der Secunda maßgebend sein.

Zuletzt können wir jedoch dem deutschen Unterrichte noch ein selbständiges Element concedieren: das Mittelhochdeutsche Wenn sich dasselbe auch nicht als nothwendig zum Gymnasium gehörig erweisen läßt, so ist es jedenfalls ein erlaubtes, ja sehr wünschenswerthes Lehrobject. Sein Maß ist gesteckt durch die Zeit, welche in den deutschen Stunden in Prima dazu erübrigt werden kann. Man sollte sich auf eine elementare Grammatik und eine Uebung in der Lectüre an wenigen einfachen Gedichten (einigen kleinen epischen Erzählungen und ein Paar Minneliedern) beschränken, die Einführung in die mittelalterliche Literatur, das Lesen des Nibelungenliedes u. dgl. aber der Universität überlassen, um nicht wiederum einem allgemein bildenden akademischen Studium die Butter vom Brote vorwegzunehmen. Die mittelhochdeutsche Grammatik bietet viel Gelegenheit zur Verdeutlichung allgemeiner grammatischer Erscheinungen. Das soll uns nicht verleiten, die deutsche Grammatik zum Centrum der grammatischen Bildung zu machen. Im Gegentheil, die unserm Verständnisse näher liegende Grammatik einer früheren Entwicklungsstufe unsrer Muttersprache soll verwandt werden zur Erleuchtung der an den, unsrer unmittelbaren Auffassung ferner liegenden, alten Sprachen gewonnenen grammatischen Bildung. So findet selbst dieser Unterricht seine Concentration auf das klassische Alterthum.

Wenn wir nun drittens erwägen, daß, nachdem die allgemeine religiöse Bildung in Tertia abgeschlossen ist, der Religionsunterricht in den oberen Klassen hauptsächlich darauf ausgehen wird, die historische Entwicklung des Christenthums darzulegen, wie es, in die alte Welt mitten hinein gestellt, durch die geistige Bildung derselben hindurch geht und dieselbe bis in die neuesten Zeiten um und an sich trägt; so zeigt sich, daß gerade jene „Grundelemente aller edlen Jugendbildung," jene „Trias des deutschen, Geschichts- und Religions-Unterrichts" (vgl. oben S. 41) von dem Kerne des Gymnasiums auf das Stärkste concentriert werden. Die Einheitlichkeit des Gymnasiums mit den übrigen allgemeinen Schulen besteht darin, daß es diese, an und für sich betrachtet, ihm excentrischen Hauptelemente der letzteren, doch dadurch zu wesentlichen Theilen seiner selbst macht, daß es sie zu seinem Kerne in die engste Beziehung setzt. Der Kern der Bürgerschule erscheint auch in dem Gymnasium, nur nicht als Kern, sondern von dem specifischen Gymnasialkern concentriert, in ihn hineingezogen. Nun wollen wir bereitwillig eingestehen, daß diese Concentration nicht von der Art ist, daß das Centrum „den gesammten Unterrichtsstoff" jener drei Zweige „verarbeitet." Dieses „Verarbeiten" liegt sogar größtentheils in den Unterrichtsstunden derselben; aber dennoch ist es ein Verarbeiten für und auf den antiken Kern. Ferner wollen wir auch das nicht abwehren, daß diese drei Unterrichtszweige, wenn auch vornehmlich in den unteren Klassen, doch in einem geringeren Grade auch in Prima gewisse eigenthümliche Elemente bieten, welche neben jener auf den Kern gravitierenden Hauptmasse hergehen. Allein ich habe schon oben S. 203 gezeigt, daß dieß ein natürliches Verhältnis bei jeder auf ein Besonderes concentrierten Thätigkeit ist. Diese über den fest gesteckten Kernkreis hinausgreifenden Elemente bieten eine erfrischende Belebung der gefesselten Thätigkeit, sie öffnen den Blick auf den Gesammtkreis der Bildung, in welchen sich auch die Gymnasialbildung künftig einfügen soll. Gerade dieses Luftlassen nach excentrischen Seiten bietet Lehrern wie Schülern die Möglichkeit einer freien Bewegung, indem auch andere unumgängliche Bedürfnisse der Bildung eine gewisse

Befriedigung finden und der Willensact der Concentration auf das Specifische des Kernes den Character der freien Thätigkeit behält. Andrerseits aber übt der Kern über diese Elemente doch eine Concentration aus in sofern, als er ihnen durch die Anforderungen, welche er für sich macht, eine Grenze steckt; er duldet nicht, daß die Thätigkeit sich nach diesen Seiten hin zu weit verliere, zerstreue oder erschlaffe.

So erfüllt denn diese Concentration des Unterrichts die Bedingung der activen Concentration des Schülers, nämlich daß seiner Thätigkeit eine besondere Hauptrichtung, ein „fester Boden“ gegeben werde. Ich verdanke diesen Gedanken, wenigstens in dieser bestimmten Form dem General Aster (Betrachtungen und Urtheile, mitgetheilt von Eilers I. S. 58) welcher als „den Grundfehler der Gymnasien“ bezeichnet, daß sie „dem Thätigkeitstriebe keinen festen Boden unterlegen.“ Darin steckt das Geheimnis der Concentration. Wenn neben dem materiellen Lehrobjecte der alten Sprachen auch die drei bedeutendsten Nebenzweige des Schulunterrichts schließlich principaliter sich jenem anschließen, ein- und unterordnen, so muß der Schüler mit all seinem Sinnen und Trachten so sehr dem Kerne sich hingeben, daß die abziehende Macht, welche etwa noch in anderen Unterrichtsgegenständen liegt, dagegen unvermögend erscheint. Und der Umstand, daß gerade diejenigen Unterrichtsstunden, welche es mit den tiefgehendsten Bildungselementen zu thun haben, der geschichtliche, deutsche und Religionsunterricht, so stark auf das Alterthum gravitieren, muß die Hingebung an den Kern über den äußerlichen Zwang zu einem aus der innersten Seele hervorgehenden Willensacte erheben.

Wenn das erreicht ist, so dürfen wir erwarten, daß die beklagte Schlaffheit und Unlust der Jugend, die Neigung zu zerstreuenden Beschäftigungen oder Vergnügungen, und (was nicht das geringste Leiden der Schulen ist) das Sich genügen lassen an der äußerlichen officiellen Arbeit von unsern Gymnasien, so weit es bei der menschlichen Natur sich erwarten läßt, verschwinden und freudige Rührigkeit, einheitliches energisches Streben, concretes charaktervolles Leben in dieselben einziehen werde.

Damit wäre denn auch sicherlich einer vielfach ausgesprochenen Klage abgeholfen, auf welche wir schließlich noch etwas näher eingehen wollen, nämlich über den Verlust des Privatstudiums. Ein rechtes Privatstudium muß ein wahrhaft freies, aus dem Thätigkeitstriebe der Jugend natürlich hervorgehendes sein; es ist eine Folge der an Concentration gewöhnten Thätigkeit. Aber unter den mehrfachen Verkehrungen unsrer Pädagogik in das Unnatürliche hat auch in diesem Stücke eine verkehrte Auffassung Billigung gefunden. Sie spricht sich schon aus in dem beliebten Ausdrucke „eines geregelten Privatstudiums," was genau genommen eine contradictio in adjecto ist. Noch auffälliger aber ist, daß man die Meinung hegen konnte, mit dem, was nur ein Folge der Concentration ist, die in der Schule selbst fehlende Concentration machen zu können, indem man die durch die Schule bewirkte Zerstreuung und Ablenkung von dem klassischen Alterthume durch das auf dasselbe gelenkte und gedrängte Privatstudium zu paralysieren hoffte.

Besonders seitdem M. Seyffert in seiner bekannten Schrift dieses „Palladium der alten, namentlich sächsischen Schulen" zu retten suchte, sind die Gedanken vieler philologischen Lehrer darauf gerichtet. Obgleich ich in vielen Sätzen Seyffert zustimme, muß ich doch das praktische Resultat, worauf er selbst seine Ansichten führt, nicht unerheblich modificieren. Er bezeichnet S. 44 f. als die Summe seines Raisonnements folgende: „Um die Kraft des jugendlichen Geistes in naturgemäßer Weise zu entwickeln, muß derselbe auf einer gewissen Stufe der Bildung zu freier Thätigkeit angeregt, dieselbe aber auf ein engeres Feld concentriert werden, das in sich so fruchtbar ist, um jeder Individualität die ihr gemäße Nahrung zu gewähren. . . . Das Feld dieser concentrierten Arbeit sind die klassischen Studien; das Mittel der freien Thätigkeit das Privatstudium; das Ziel desselben die erfüllte Schülerpersönlichkeit." In Uebereinstimmung befinde ich mich mit dem letzten Satze, insofern ich darin einen kurzen Ausdruck des mehrfach erwähnten Gedankens finde, daß nicht die abstracte Persönlichkeit eines „allgemein Gebildeten," sondern

die specifische Persönlichkeit, wie sie an einer concreten Art von Schülern auf einer bestimmten Stufe der Bildung erfüllt wird, als das Ziel hingestellt werden solle. Aber nicht billigen kann ich es, wenn Seyffert meint, daß die freie Thätigkeit erst auf einer gewissen Stufe — mit Secunda — beginnen könne. Hier hat ihn die ihm schon vorschwebende bestimmte Art des Privatstudiums irre geleitet. Die Anfänge des Privatstudiums fallen viel früher, und wenn wir wollen, daß dasselbe in den oberen Klassen mächtig hervortrete, so sind diese Anfänge schon früh zu pflegen. Ferner ist es wohl nicht gerechtfertigt, für das Privatstudium ausschießlich „Arbeit" in Anspruch zu nehmen; wir werden ihr jedenfalls auch eine Privatbeschäftigung als werthvoll zur Seite stellen dürfen. Wenn ein Knabe in Sexta großen Eifer hat, für sich zu lesen und namentlich historische oder geographische Schriften zu lesen und daraus seine Kenntnisse, welche er in der Schule gewinnt, zu erweitern, wenn er aus freiem Willen von bloß mündlich durchgenommenen Lesestücken oder Exercitien schriftliche Uebersetzungen macht, so werden wir das gewiß als einen erfreulichen Anfang des „Privatstudiums" begrüßen. Ja zwei der von Seyffert für Secunda gestellten Aufgaben habe ich, ehe ich dessen Buch gelesen, durch die Umstände unabsichtlich darauf geführt, schon in Quarta benutzt, Uebersetzungen in das Deutsche und Phraseologische Sammlungen. Da ich nämlich bemerkte, daß die älteren Schüler in dem ersten Vierteljahre eines Semesters, in welchem man besonders damit beschäftigt ist, die neu Hinzugekommenen dem Standpunkte der Klasse näher zu bringen, nicht genügend häuslich beschäftigt waren, so empfahl ich einmal, in dieser Zeit eine Vita des Cornelius Nepos (welcher auf dem Göttinger Gymnasium ungewöhnlicher Weise schon in Quinta gelesen wird) zu übersetzen, mit der Bemerkung, daß mir an einer gewöhnlichen „Quintanerübersetzung" Nichts gelegen wäre; vielmehr möchte ich einmal sehen, ob sie im Stande wären, diejenigen Künste der Uebersetzung, welche wir beim Cäsar gebrauchten — z. B. die Auflösungen des Ablativus absolutus in Nebensätze mit den richtigen Conjunctionen oder in substantivische

Ausdrücke, die Auflösung des anknüpfenden Relativsatzes durch die angemessene Conjunction mit dem Demonstrativum, die Verwendung des deutschen Infinitivs statt der Finalsätze, die Verwandlung untergeordneter Satzgefüge in nebengeordnete, die Voranstellung des Vordersatzes im Deutschen statt der Einschiebung im Lateinischen mit der dem entsprechenden Versetzung des Subjects u. d. gl. — bei einem leichteren Schriftsteller nun auch ganz von selbst anzuwenden. Es zeigte sich ein großer Eifer, „einen Feldherrn zu machen," und da ich darauf hielt, daß nur die kürzesten gewählt würden, so fand ich auch auf die angedeuteten Sachen viel Fleiß und nicht ohne Erfolg verwandt. — Zu den phraseologischen Sammlungen kam ich auf folgende Weise. Es wurden Exercitia aus Grotefends Materialien zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische gemacht. Da in diesem Buche eine einmal angegebene Vocabel oder Phrase nicht immer, so oft sie wiederkehrt, wiederholt wird, die Schüler das Buch aber selten von vorn oder der Reihe nach durcharbeiten, so fehlten öfter Wörter, namentlich auch solche, welche sich durch den geographischen und historischen Stoff des Buches ganz hindurch ziehen. Ich empfahl deshalb, Sammlungen von „geographischen und Kriegsredensarten" anzulegen. Die Knaben haben gewetteifert in dem Umfange der Sammlung und mitunter saubere Heftchen zurechtgemacht; nur die Anforderung, daß Zusammengehöriges zusammengestellt würde, konnte nicht recht erfüllt werden. Ich glaube jedoch, daß es in Tertia geht, und halte überhaupt diese nach sachlichen Rubriken geordnete Sammlung von Phrasen für die zweckmäßigste.

Diese und ähnliche private Thätigkeiten — (z. B. wenn ein Schüler sein mathematisches Heft oder seinen Geschichtsauszug, mit denen die Lehrer schon zufrieden sind, doch noch einmal abschreibt, um sie vollständig sauber, richtig und übersichtlich zu machen, wenn er sich von dem geographischen oder naturhistorischen Unterrichte, ohne daß es gefordert wird, ein Heft anfertigt.) — sind, wie gesagt, noch kein „Studium," aber doch die Anfänge desselben, sie sind an und für sich kein „κτῆμα ἐς ἀεί," aber sie werden von den Schülern als solche ange-

sehen und erwecken das Streben, sich ein solches zu schaffen. Und wenn dann auch der Secundaner diese knabenhaften Hefte verbrennen mag, so wird er sich doch bewußt sein, dadurch etwas Bleibendes in seinem Geiste erreicht zu haben, er wird Lust und auch einige Geschicklichkeit gewonnen haben, ein Privatstudium zu treiben.

Ein zweites Bedenken gegen Seyfferts Ansichten finde ich darin, daß er — wie das sehr natürlich ist, wenn man ein Besonderes, ein Vernachlässigtes in seiner Bedeutung vertheidigen oder zur Anerkennung bringen will — dem Privatstudium im Vergleich zu der Schularbeit ein zu großes Gewicht beilegt. Er nimmt den Begriff der „freien Thätigkeit" so ausschließlich für das Privatstudium in Anspruch, daß ich befürchte, es möchte der Gegensatz der erzwungenen Schularbeit zu scharf hervortreten. Ich glaube, daß wir einen solchen Gegensatz verhüten und vielmehr dahin wirken müssen, daß auch die Schularbeit, wie die Befolgung des Gesetzes in dem freiesten Staate, eine aus dem freien Willen des Schülers hervorgehende sei. Daß dieses in den alten Schulen der Fall war, geht aus dem hervor, was Seyffert selbst S. 47 bemerkt. Die officiellen Klassen-Aufgaben waren nicht nur beschränkter, sondern der Wille des Schülers war sogar so weit frei, daß er auch die aufgegebenen gelegentlich unterlassen konnte. Es war überhaupt Grundsatz der alten Schulen, die Schüler Etwas lernen zu lassen, wenn sie wollten. So sehr nun auch die neuere Intention der Schulen, nach welcher die Schüler lernen sollen, übertrieben und es zu empfehlen ist, von dieser Schärfe etwas nachzulassen; so werden wir doch nicht zu jener Freiheit der alten Schulen zurückkehren können. Wir sind folglich nicht im Stande, die Bedingung eines freien Privatstudiums in dem Maße zu erfüllen, daß es in einer gleichen Stärke und Ausdehnung zurückkehren könnte. Diese Bedingungen lagen zum großen Theile gerade in der Unvollkommenheit der alten Schulen. Sie waren häufig mit mangelhaften Lehrern besetzt, unter denen einzelne sich um so mehr auszeichneten und einen um so stärkeren persönlichen Einfluß auf die Schüler übten. Da sie nicht Zeit und Kraft hatten, um dem Streben, wie es die

Jugend zu allen Zeiten besitzt, in der Schule genügen zu können, so waren sie selbst geneigter und geschickter, die Privatthätigkeit anzuregen. Jeder bessere Schüler aber mußte das Bedürfnis des Privatstudiums fühlen als einer nothwendigen Ergänzung des Schulunterrichts. In Folge der geringeren Vorbildung in den unteren Klassen waren die Schüler der oberen Klassen weit ungleichartiger als jetzt, so daß der Unterricht öfter für die begabteren und schon weiter vorgeschrittenen (namentlich da sie länger in einer Klasse blieben) augenscheinlich ungenügend sein, oder andrerseits dem Schwächeren das Nachholen einer Vorbereitung für den Unterricht unumgänglich erscheinen mußte. Namentlich aber verzichtete man auf eine so gleichmäßige Ausbildung in allen Fächern, wie sie jetzt, wenn auch übertrieben, doch bis zu einem gewissen Grade mit Recht verlangt wird.

Unter solchen Umständen war ein Privatstudium als Ergänzung des in einer oder anderen Weise mangelhaften Schulunterrichts eine handgreifliche Nothwendigkeit und eine leichte Möglichkeit. Nachdem aber die Gymnasien ihren Unterricht extensiv und intensiv verstärkt, und man kann sagen bis zur äußersten Grenze, welche der Jugend zuzumuthen ist, ausgedehnt haben, ist es durchaus erklärlich, wenn die Schüler ein Bedürfnis nach größerer Thätigkeit und weiterer Ausbildung nicht fühlen, ja die Möglichkeit, dafür Zeit zu gewinnen, leugnen. Wir müssen zugestehen, daß ein Schüler, welcher den gegenwärtigen Forderungen der Gymnasien regelmäßig und sorgfältig genügt, wenigstens seinem Wissen nach vollständig denjenigen Grad von Bildung erreicht, welchen man von ihm erwarten kann [1]), daß er mithin einer Ergänzung seiner Studien nicht bedarf. Principiell werden wir also für die Privatthätigkeit nicht Arbeit, sondern nur Beschäftigung in Anspruch nehmen dürfen; dem Individuum muß es überlassen bleiben, ob sich diese Beschäftigung zur „concentrierten Arbeit" steigert.

---

[1]) Die Mehrzahl der Schüler hat genug gethan, wenn sie alles für die Schule zu fordernde geleistet." Roth, unter seinen Anträgen auf der 16. Phil. Vers.

Nur das Vertrauen auf die anziehende Macht des Stoffes und auf den imponderabelen Einfluß eines befruchtenden lehrerischen Geistes kann uns die Hoffnung geben, daß es wenigstens öfter geschehen wird. Darin geht Seyffert also wohl zu weit, daß er ein sehr umfangreiches Privatstudium als nothwendiges Requisit des Gymnasiums einrichten will. Wir können dasselbe nur als ein Accidenz ansehen, aber freilich als ein Accidenz von so schätzbarem Werthe, daß wir ihm jedenfalls den Zutritt ermöglichen und erleichtern müssen. Wir müssen uns entschließen, zu seinem Besten die officielle Arbeit der Schule zu ermäßigen. Ehe diese Bedingung nicht wirklich ausgeführt wird, kann von einem freien, frischen Privatstudium nicht die Rede sein. Da aber weder eine einzelne Schule, noch ein einzelner Lehrer einen solchen Schritt wagen wird, so muß die Behörde den Anfang machen. Die knappe Normierung des Stundenplans die auch äußerlich hervortretende Herabrückung des Zieles mehrerer Lehrobjecte und die vollständige Uebergabe des Maturitätsexamens in die Hände der Lehrercollegien sind das Entscheidende.

Drittens kann ich den Sätzen Seyfferts: daß die Thätigkeit des Schülers auf ein engeres Feld concentriert werden müsse und daß dieses Feld der concentrierten Arbeit die klassischen Studien seien, bereitwilligst beistimmen, wenn sie von der gesammten Thätigkeit des Schülers verstanden werden; aber einschränken muß ich dieselben, wenn sie ausschließlich von der Privatthätigkeit gelten sollen. Seyffert erklärt selbst S. 46 als „die Hauptsache das Element der freien, individuellen Wahl und der sich selbst bestimmenden sittlichen Kraft.“ Mit diesem Satze verträgt es sich aber durchaus nicht, wenn er (nach S. 47) nicht abgeneigt ist, ein „bestimmtes Reglement“ zu erwarten. Und der Sache nach widerspricht jenem Hauptgrundsatze nicht weniger die „förmliche Anleitung zur zweckmäßigen Einrichtung dieses Studiums,“ wie er sie in Ermanglung eines Reglements den Schülern „in die Hände geben“ will. Nur ein Geist von außerordentlich anregender Kraft dürfte es wagen, solche Mittel anzuwenden, ohne die Sache im Keime zu ersticken. Ich meine irgendwo gehört oder gelesen zu haben von den Privatarbeiten, welche, wie die Schüler sagen, „wir machen

müssen," und von welchen die Lehrer sagen, daß sie dieselben „erwarten und sich gelegentlich von ihrer Ausführung überzeugen werden," und wie sonst die Phraseologie des „geregelten Privatstudiums" lauten mag. Wenn diese Mittelchen des sanften Zwanges nun gar von Solchen angewandt werden, welche vielleicht die äußere Autorität aber nicht die hinreichende befruchtende und belebende Macht des Geistes besitzen, so muß daraus theils eine Steigerung der „Ueberladung," theils, was das allerschlimmste ist, ein Scheinwesen hervorgehen.

Auch hier muß ich den schon erwähnten, für die Organisation des Schulwesens so wichtigen Satz wiederholen, daß nicht die Sache selbst gemacht, sondern vor Allem nur die Bedingungen gewährt werden müssen, unter denen sie sich zu entwickeln vermag. Besonders die Freiheit ist eine Sache, welche die Halbheit und den Schein nicht vertragen kann; sie will zart und bedächtig, aber auch herzhaft und vertrauensvoll angefaßt werden. Fassen wir also das Vertrauen zu unserer Jugend, daß sie die freie Arbeit schon von selbst beginnen werde, wenn ihr freie Zeit gegeben wird. Erst dann, wenn in den Schülern der Drang sich regt und uns entgegenkommt, werden wir, nicht sowohl eine Anleitung als vielmehr eine Leitung zu üben haben.

Die zweite Bedingung ist die freie Wahl. Auch diese verlangt Seyffert; aber er beschränkt sie auf die Wahl unter den verschiedenen Aufgaben, welche auf dem Felde der alten Sprachen gestellt werden können. Wir müssen dagegen die individuelle Freiheit so weit ausdehnen, daß ihr principiell ein jedes Gebiet des Schulunterrichts offen steht. Allerdings gehört zu concentrierter Arbeit ein engeres Feld; wenn wir aber dieses Feld für die eigentliche Schularbeit in den klassischen Studien festsetzen, so müssen wir dem darüber hinausgehenden Theile der freien Thätigkeit auch die Wahl des Feldes überlassen. Das erscheint wahrscheinlich Manchem auf den ersten Blick bedenklich, indem zu fürchten stehe, daß sich diese ganz freie Thätigkeit zu wenig auf den Mittelpunkt des Gymnasiums, die klassischen Sprachen, sondern mehr auf andere Dinge wenden werde. Um zu prüfen, ob wir gleichwohl der Jugend

eine solche Freiheit der Selbstbestimmung in einem Theile ihrer Thätigkeit zugestehen dürfen, wird es nützlich sein zu untersuchen, woher voraussichtlich die hauptsächlichsten Anregungen zur freien Thätigkeit kommen werden.

Es sind besonders vier Quellen: das elterliche Haus, das öffentliche Leben, der künftige Beruf, das Schulleben selbst.

Das Haus wirkt vorzüglich auf den Willen des Schülers, wenn der Vater selbst ein Studierter ist und ein Gymnasium durchgemacht hat. Bei weitem die Mehrzahl der Studierenden, also auch der Gymnasialschüler, pflegt die Nachkommenschaft der studierten Stände, oder doch durch Verwandtschaft mit denselben enger verflochten zu sein. Den mächtigen Hebel einer natürlichen Tradition aber haben die Gymnasien selbst mit zerbrochen durch die gewaltigen Schwankungen in Unterrichtsstoff und Methode, denen sie sich hingegeben haben. Wenn dieß auch wohl eine Nothwendigkeit der Entwicklung war, so ist doch gewiß Bedacht darauf zu nehmen, diese Hülfe wieder zu gewinnen. Vgl. oben S. 123. Es ist sehr übel, daß die Aeltern die Arbeiten ihrer Söhne häufig nicht controlieren und unterstützen können, weil ihnen in denselben so viel neue Weisheit und neue methodische Kunst entgegentritt, von der sie selbst gar keine Reminiscenz haben. Recht häufig ist gewiß deshalb der Einfluß des Hauses eher ein ableitender als zur Schule hinleitender. Wenn erst die Väter aus eigener Erfahrung wissen, daß ein Gymnasiast der oberen Klassen nicht mit seiner Arbeit fertig ist, sobald die aufgegebenen Schularbeiten „fertig" sind, wenn sie erst wissen, daß der Sohn mehr thun kann und daß mehr zu thun ihm ziemt, dann wird das Privatstudium im Hause eine kräftige Anregung finden.

Die zweite Anregung kommt vom öffentlichen Leben. Auch in dieser Beziehung war das Privatstudium der alten Schulen weit stärker unterstützt und in eine bestimmte Richtung gebracht. Bis vor einem halben Jahrhundert hatten sich immer noch in unserm geistigen Leben die Spuren von jener Hegemonie des klassischen Alterthums erhalten und übten auf die Jugend noch einen traditionellen Einfluß. Wie lebhaft erinnerte nicht die Literatur der Schiller-Göthe Periode an das Alterthum. Seit-

dem aber sogar auf der Universität die Philologie in den Hintergrund tritt, können wir das nicht mehr erwarten. Vielmehr lenken die aus dem Leben kommenden Anregungen den Sinn der Jugend nach den modernen Disciplinen hin. Wir wollen die Gefahren nicht verkennen, welche daraus für den antiken Kern der Gymnasien entstehen; aber trotzdem müssen wir es für sehr bedenklich halten, solche wahrhaft freien und natürlichen Anregungen zurückdrängen und andere künstlich hervorbringen zu wollen. Wir Gymnasiallehrer dürfen es niemals vergessen, daß das Gymnasium im Verhältnisse zu der gegenwärtigen Bildung in der That eine gewisse Einseitigkeit ist, und daß, wenn eine Ergänzung der Schule durch Privatthätigkeit wünschenswerth ist, diese zuerst nach der modernen Seite hin als nothwendig erscheinen muß. Wir müssen das um so eher eingestehen, da wir aus pädagogischen Gründen die modernen Disciplinen im Unterrichte sehr eingeschränkt, ihnen außerdem aber eine Art der Methode zugewiesen haben, welche selbst den Mangel eines Abschlusses fühlbar machen und zur privaten Fortsetzung dieser Studien anregen soll. Statt diejenigen, welchen die nothwendige Einseitigkeit der Gymnasien zu stark erscheint und welche eine Verstärkung des modernen Elementes verlangen, mit kleinlichen und halben Concessionen im Unterrichtsplane zu beschwichtigen, würde es besser sein, wenn wir mit gutem Gewissen darauf hinweisen könnten, daß es das Gymnasium an einer Anleitung nicht fehlen läßt, außerdem aber der Privatthätigkeit die nöthige Freiheit dazu gewährt.

Die dritte Anregung zur freien Thätigkeit kommt von dem künftigen Berufe her. Da wir voraussetzen müssen, daß dieser nach individueller Neigung gewählt sei, so wird die Thätigkeit des Schülers sich am liebsten demjenigen zuwenden, was mit dem Berufe in näherer Beziehung steht. Es ist also sehr natürlich, daß künftige Mediciner ihre Privatthätigkeit am liebsten den Naturwissenschaften zuwenden. Auch die individuellen Neigungen der Juristen und derjenigen Schüler, welche ein Gymnasium besuchen, um eine klassische Grundbildung zu gewinnen, obgleich sie nicht „Studierte" oder „Beamte" werden wollen, werden in der Stellung ihres künftigen Berufslebens

die modernen Disciplinen lebhafter hervortreten sehen. Der Beruf soll künftig das Centrum eines jeden individuellen Lebens werden; ist es da nicht sehr natürlich, daß, sobald in der Jugend eine Entscheidung der Berufswahl getroffen ist, die Blicke sich darauf hinrichten? Freilich liegt auch hier die Gefahr nahe, daß nur dasjenige des Studiums würdig erscheint, was äußerlich für den Beruf nothwendig ist, und daß allgemeinere Studien als überflüssig angesehen werden. Aber diese Art der Ansicht ist durchschnittlich nicht die der Jugend, sondern sie wird ihr nur von den Erwachsenen, namentlich von den auf eine eilige Vollendung der nothwendigsten Vorbildung bedachten Aeltern aufgedrängt. An und für sich ist die Jugend immer sehr geneigt, den künftigen Beruf und das künftige Leben von seiner idealen Seite aufzufaßen; diese ideale Auffaßung des Berufs steht immer in der engsten Beziehung zu den allgemeinen Elementen der Bildung.

Wenn es deshalb der vierten Quelle der Anregungen zu freier Thätigkeit, dem Schulleben, nur gelingt, jene ideale Richtung der Jugend zu erhalten und zu kräftigen, so brauchen wir die Gefahren, welche die Anregungen von andern Seiten her mit sich bringen, nicht zu fürchten; ja wir können uns dieser Anregungen als einer Hülfe freuen. Wenn nur überhaupt reges Streben in der Jugend ist, so brauchen wir um die Richtung desselben nicht allzusehr in Besorgnis zu sein; die ethischen Elemente der Bildung tragen Kraft genug in sich, um die Jugend von selbst anzuziehen. Im Allgemeinen steht es gewiß zu wünschen, daß dasjenige, was der Kern der Schularbeit ist, auch der Kern der freien Privatthätigkeit sei, indem damit erst die freie Concentration des Schülers vollendet wird. Aber wenn diese Harmonie der Schule und des Privatstudiums eine reine und wahre werden soll, so muß sie auch eine wahrhaft freie sein. Und diese Freiheit kann eben nur stattfinden, wenn die Möglichkeit gewährt ist, daß das Privatstudium sich auch nach einer anderen Seite hinwende. Je aufrichtiger und großherziger die Gymnasien diese Freiheit gewähren, um so wahrer und frischer wird die freie Thätigkeit in und neben der Schule erblühen. Und es wäre wahrlich wunderbar, wenn die

Privatthätigkeit sich nicht wenigstens bei der Mehrzahl den klassischen Studien zuwenden sollte. Jedenfalls wird die bedeutende Zahl der künftigen Prediger und Lehrer schon durch ihren Beruf nach dieser Seite hingewiesen, und wir dürfen wohl hoffen, daß dieses Beispiel manchen anderen mit fortziehen werde, zumal da dem Juristen das römische Alterthum doch auch so wichtig ist. Am abgeneigtesten werden durchschnittlich die künftigen Mediciner den klassischen Studien sein; hat man doch sogar schon daran gedacht, diese den Gymnasien zu entziehen und den „Realgymnasien" zuzuweisen. Wenn wir wünschen, diese und verwandte Schüler dem Gymnasium zu erhalten, und zwar nicht bloß durch äußerlichen Zwang des Staates, sondern durch ihre eigene Neigung, so müssen wir ihnen wohl die Concession machen, daß sie ihr Privatstudium nach ihrem Bedürfnis wählen. Wir können hoffen dadurch zu erreichen, daß sie sich alsdann der Aufgabe der Schule selbst um so bereitwilliger fügen, wir können hoffen, daß diese Freiheit die Liebe zur Schule leichter erwachen läßt.

Man könnte einwerfen, daß ein den modernen Disciplinen zugewandtes Privatstudium deshalb nicht zu gestatten sei, weil der Schüler dann zwei Centra habe, das der alten Sprachen in seiner Schulthätigkeit und das moderne in der Privatthätigkeit. Das dürften wir freilich nicht dulden, wenn es zur Regel würde. Da das aber doch nicht zu befürchten steht, so müssen wir eine solche mangelhaftere Concentration dulden, damit nicht das Bessere der Feind des Guten werde. Außerdem ist eine solche Doppelrichtung der Thätigkeit auch im Leben nicht ohne Beispiel. Mancher seinem Berufe auf das Treueste ergebene Mann verwendet seine Muße auf einen vom Berufe ablegenen Gegenstand. Nur die Forderung werden wir an einen solchen Mann, wie an einen in analogem Verhältnisse stehenden Schüler stellen, daß die Pflicht immer Herr der Neigung bleibe. Aber gerade um die Freudigkeit des Pflichtgefühls zu erhalten, müssen wir der individuellen Neigung einigen Raum gestatten.

Die vollständige Freiheit des Privatstudiums ist sicherlich ganz ohne Nachtheil, wenn nur das Gymnasium selbst in einer deutlich durchgeführten Einheitlichkeit, in einem bestimmt ausge-

prägten Charakter dasteht, und wenn es in Folge dessen eine erzieherische Macht auf den Schüler übt. Gewiß ist das Privatstudium „die Krone aller Disciplin" zu nennen, wenn eine Schule es vermag, den Trieb zu freier Thätigkeit zu wecken und ihn so nach dem Kerne der Schule hinzuziehen, daß der Unterschied der officiellen und freien Arbeit in dem Bewußtsein der Schüler verschwindet oder gar nicht aufkommt, oder wenn sie da, wo die individuelle Neigung nach einer anderen Seite sich hinwendet, getrost eine volle Freiheit gewähren uud dabei die Zuversicht haben kann, daß ein freies Pflichtgefühl die Schularbeit doch als die Hauptaufgabe, die ablegenere Privatthätigkeit aber, so lieb sie dem Individuum ist, doch für die Zeit des Schullebens nur als ein πάρεργον erscheinen lassen wird. Die Schule wird aber auch bei solchen Schülern, welche durch Neigung und künftigen Beruf angeregt ihre freie Zeit anderen Feldern als dem klassischen widmen, jene Uebung der Pflichttreue als einen so hohen moralischen Gewinn betrachten dürfen, daß sie mit der einfachen Erfüllung der Pflicht schon zufrieden ist [1]).

Aber diese Macht, ein einheitliches sittliches Leben und Streben in den Schülern zu erwecken, wird nur diejenige Schule haben, welche in sich selber ein einheitliches Leben hat. Darauf zwecken alle meine Vorschläge für die Concentration des Gymnasiums. Darum müssen die Gymnasien alles Schwankende und Zerstreuende in ihren Einrichtungen vermeiden. Darum müssen sie sich ganz markiert als klassische Humanitätsschulen hinstellen und nicht als ideale Zwitterwesen zwischen Gymnasium und Bürgerschule; darum dürfen sie ihre Leistungen nicht so hoch hinaufschrauben wollen, daß sie in das Gebiet der Universität

---

[1]) Ich weise darauf hin, wie bei der dargestellten Auffassung des ganzen Schullebens das Maturitätsexamen sich einer administrativen Regulierung immer mehr entzieht. Der „einmüthige Geist des Collegiums unter Leitung eines für die Wahrung des Schulinteresses durch großartige — (wenigstens vorurtheilsfreie und hochherzige, wahrhaft humane) — Lebensanschauung befähigten Directors" verträgt sich nicht mit den penibelen Reglements der Maturitätsprüfung.

hinübergreifen; darum müssen sie insbesondere danach streben, eine gewisse traditionelle Bestimmtheit und Gleichmäßigkeit in Unterrichtsstoff und Methode zu gewinnen. Der wahre Springpunkt des einheitlichen Lebens der Schule aber liegt in der Stellung und der Bildung, welche man den Lehrern und den Lehrercollegien gibt.

Diejenige Verwirklichung der Bildung, welche der Schüler mit concentrierter Kraft in sich selber zunächst herstellen soll, muß ihm als eine concrete, von dem öffentlichen Leben als vollkommen berechtigt anerkannte Bildungssphäre entgegentreten, so daß er sich willig und mit ganzem Herzen diesem Kreise übergibt. Darum muß von Seiten des Staates den Lehrercollegien eine gewisse Autonomie des Lebens zugestanden werden. Wie in dem Staatsleben das Vertrauen, welches man dem Rechte und dem Gesetze schenkt, auf der „Unabhängigkeit der Richter und richterlichen Collegien" beruht, so kann ein rechtes Vertrauen auf das Gymnasium von Seiten des Publicums — und von diesem hängt das der Schüler ab — nur aus einer ähnlichen Achtung hervorgehen, welche dem autonomen Leben der Lehrerschaft vom Staate gewährt wird. So bescheiden das Maß der praktischen Ausführung dieses Satzes in dem Früheren auch aufgestellt ist, so würde es doch hinreichen dem Gymnasium diejenige Autorität zu sichern, welche das Publicum und die Schüler bedürfen, um sich der Wirksamkeit einer nicht auf den ersten Blick in ihrer ganzen Bedeutung zu durchschauenden Institution bereitwillig und vertrauensvoll hinzugeben, um die Thätigkeit auf das von ihr gesteckte Ziel zu concentrieren.

Jene concrete Bildungssphäre muß aber ferner dem Schüler nicht als eine künstlich zusammengesetzte, sondern aus der Natur des ganzen Instituts und der Individuen hervorgegangene erscheinen. Der Schüler kann sich jenen besonderen Kreis der Bildung, dem er sich ganz hingeben soll, nicht theoretisch construieren, er kann sich keine Vorstellung davon machen, daß, wenn ihn theilweis ein Fachphilologe, theilweis ein Fachmathematiker und Naturhistoriker, theilweis ein Fachtheologe, theilweis ein Fachlehrer der neueren Sprachen stückweis ausbildet, dann am Ende der Laufbahn ein

schönes Ganze herauskommen solle. Das Ganze, in dem er lebt und dem er zustrebt, muß ihm außer in der Einheitlichkeit der Anstalt auch in der der Idee des Ganzen entsprechenden Persönlichkeit jedes einzelnen Lehrers anschaulich vor Augen treten. Der Lehrer, kann man sagen, muß dem Schüler als ein vollkommener Gymnasiast im Mannesalter gelten; der Lehrer muß in vollendeter Weise selbst dasjenige Ganze sein, zu welchem der Schüler als Schüler in seiner Bildung erhoben werden soll.

So habe ich denn die beiden in der Pädagogik herschenden Schlagwörter „Concentration“ und „allgemeine Bildung“ in ihrem Begriffe und ihrer pädagogischen Verwendung, so wesentlich modificiert, daß man es wohl für gerechtfertigt halten wird, wenn ich mich gedrungen fühlte, eine wie es schien erledigte Frage von Neuem einer umständlicheren Untersuchung zu unterziehen. Aber der Umstand, daß ich bei aller Opposition dennoch jene Schlagwörter der Pädagogik meinen Ansichten und Darstellungen zu Grunde legen konnte, überzeugt mich, daß die große und verbreitete Anerkennung, welche jene Begriffe haben, auf einer trotz aller Misdeutung in ihnen liegenden Wahrheit beruht. Diese von Manchem vielleicht mehr geahnte oder nur in einzelnen Beziehungen erkannte Wahrheit jener pädagogischen Principien den verführerischen Misdeutungen und Misverständnissen gegenüber an ein helleres Licht zu ziehen, ist mein Wunsch und Streben gewesen. Und ich glaube die Hoffnung hegen zu dürfen, daß viele meiner Gedanken, obgleich sie einer herschenden Theorie entgegentreten, doch in der Stimmung und Richtung eines großen Theils der Lehrer Anklang finden. Mir selbst ist es wenigstens so gegangen, daß ich gar manchen einzelnen Gedanken Anderer, selbst solcher, mit denen ich in principiellem Gegensatze stehe, in die systematische Darstellung, welche ich meinen Ansichten zu geben gesucht habe, einreihen konnte, mehr noch als durch Anmerkungen an-

gegeben ist. Ueberhaupt ist es mir erschienen, als ob namentlich bei alle denjenigen, welche sich nicht zu sehr durch die Formel der „Concentration des Unterrichts" haben fesseln lassen, der ganze Begriff der Concentration sich sehr merklich derjenigen Auffassung zuneigt, wie ich sie auszuführen unternommen habe. Auffällig ist es in dieser Beziehung, wie in letzter Zeit an die Stelle der aus dem Bilde der Concentration genommenen bildlichen Ausdrücke andere getreten sind. So scheint der Begriff des „Centrums" immer mehr durch den des „Kernes" verdrängt zu werden. Indem so an die Stelle eines von den abstracten Begriffen der Mathematik entlehnten Bildes ein von dem organischen Leben hergenommenes getreten ist, gibt sich darin eine Annäherung der Pädagogik an eine wahrhaft organische Gestaltung des Gymnasiums zu erkennen. Während die „Concentration des Unterrichts" alle Theile des Unterrichtsstoffes zu ihrem „Centrum," zu diesem idealen Punkte, in eine principiell gleichberechtigte Beziehung setzt, liegt in der Vorstellung eines „Kernes" und dessen Umhüllung jener principielle Unterschied angedeutet, welchen wir zwischen den principalen und den accessorischen Unterrichtszweigen, den „Kernfächern" und „Ergänzungsfächern" aufgestellt haben. Und in diesem Gedanken liegt eigentlich Alles, was wir über Aufgabe des Gymnasiums, über die normative Ordnung des Stundenplans und der Methode, über die Ausbildung des Lehrerstandes und über die Regulierung der Thätigkeit des Schülers gesagt haben, implicite enthalten. Daher ist denn auch dieses Bild ein weit glücklicheres für unsere Auffassung. Das Gymnasium erfaßt zunächst einen gewissen Theil im Gesammtumfange der allgemeinen Bildung, das antike Element, und sucht diesen zu einem festen Kerne der Bildung zu entwickeln; es legt alsdann aber auch gewissermaßen das Fleisch der Bildung, wie es die Gegenwart verlangt, in einer freilich noch dünnen und grünen Decke darum. Allein das ist eben unser Vertrauen zu jenem antiken Kerne, daß er Lebenskraft in sich trägt, um jenes Fleisch theils in der zweiten Jahreszeit der Schule, auf der Universität, theils in dem Herbste, welcher alle Früchte der Schule erst vollständig zur Reife bringt, in dem späteren Le-

ben, zu Saft und Süße anschwellen zu lassen. Jene Ansicht von der Concentration, welche sofort auf die Erzielung der allgemeinen Bildung auf dem Gymnasium selbst ausgeht, will Fleisch wachsen lassen, ohne vorher einen Kern sich auswachsen zu lassen. Bekennen wir nur ohne Umschweife, daß das Gymnasium unreife Früchte liefert, Früchte, welche noch einen unverhältnismäßig dicken Kern mit schwacher roher Fleischbedeckung haben; bekennen wir offen, daß, wenn jemand auf diesem Standpunkte der Entwicklung stehen bliebe, er einseitig, unvollkommen, ja für den directen Verbrauch ungeschickt ausgebildet sei; bekennen wir ferner ohne Zagen, daß bei einer tüchtigen Fortentwicklung das Fleisch im Umfange und im Werthe das Uebergewicht gewinnt, ja daß es sich vom Kerne immer mehr löst und daß schließlich bei der Benutzung der Frucht der Kern geradezu herausgeschält und als unverwendbar weggeworfen wird. Kurzsichtige Menschen pflegen aus diesem Gange den Schluß zu ziehen, daß jener antike Kern überhaupt überflüssig sei, und sie sind geneigt, den Kern sogleich in der wachsenden Frucht heraus- oder doch stark zu beschneiden, wähnend daß dann die ganze Kraft schneller und stärker in das Fleisch gehen solle. Andere wollen den historisch überlieferten Kern freilich erhalten, aber die Entwicklung der Frucht von seiner Triebkraft unabhängiger machen und gleichsam durch die Wespenstiche der Methodik anderer Unterrichtszweige schneller zur Vollendung bringen. So kommen denn die Jünglinge nicht selten über und über von der „allgemeinen Bildung" geröthet, doch trocken und ohne innere Triebkraft auf die Universität. In dem guten Glauben, das Gymnasium auf die Höhe der allgemeinen Bildung zu erheben, werden ihm Aufgaben gestellt, welche, selbst wenn sie von einzelnen besonders begabten Lehrern an einzelnen begabten Schülern erzielt werden können, bei der Mehrzahl die natürliche Entwicklung doch nur durch eine Scheinreife zum Stillstande bringen. Wie die Realschulen in ihrem Wetteifer mit den Gymnasien sich dahin verstiegen, ebensoviel „Bildung" leisten zu wollen, als die Gymnasien, so wollen diese wiederum der öffentlichen Meinung genug thun, indem sie dasselbe wie jene, d. h. einen

Abschluß der allgemeinen Bildung nach allen Seiten hin bieten zu können behaupten, was bei dem größeren Umwege, welchen sie in ihrer antiken Grundlage nehmen, doch eine Unmöglichkeit bleibt. In der That können die Früchte, wie sie das Gymnasium mit seinem specifisch antiken Kerne liefert, dem Geschmacke unsrer Zeit nicht behagen. Aber nicht dadurch wird das Gymnasium in unserm Leben sich erhalten, daß es diesem Geschmacke eifriger entgegenkommt und das Unmögliche möglich zu machen sucht, sondern dadurch wird es seine festen Wurzeln erhalten und gewinnen, daß es dem Haupttheile und Stamme der Gebildeten der Nation das Bewußtsein aufgehen läßt, daß der bittere, harte Kern, auf welchen es seine Kraft concentriert, ein fruchtschaffender sei. Die Behauptung, daß das Gymnasium die allgemeine Bildung in ihrer Totalität, oder doch in den dieser abstracten Totalität entsprechenden und richtig gemessenen Verhältnissen biete, ist ein Schein, welcher in den Stunden der Prüfung nicht vorhalten wird. Es werden solche Tage der Prüfung wiederkommen. Möchten dann die Gymnasien sich hinlänglich von allen ungehörigen Anhängseln und unklaren Tendenzen gereinigt haben, welche nur verführen falsche Maßstäbe an sie zu legen; möchten sie alsdann als eine specifische Art von Schulen dastehen, von denen nicht ein Jeder Jedes erwarten zu dürfen sich einbildet, denen aber doch der Hauptheil der Höchstgebildeten der Nation die wahre Grundlage ihrer Bildung zu verdanken bestimmt und dankbar sich bewußt ist. Nur so werden die Gymnasien den Angriffen, welche aus der ganzen Richtung unsrer Zeiten ohne Zweifel öfter entstehen werden, getrost entgegengehen.

So sehr wir aber auch auf die eigene Kraft des specifischen Kernes des Gymnasiums wohl vertrauen dürfen, so ist es doch gewiß gerechtfertigt, wenn wir uns nach Bundesgenossen umsehen, welche, weil sie vielleicht in einer engeren Beziehung zum Leben stehen, uns eine sichere Stütze gewähren können. Es sind der Staat, die Universität und die Kirche. Obgleich nun in dem Früheren das Verhältnis des Gymnasiums zu diesen schon mehrfach berührt ist, so wollen wir doch von diesem Gesichtspunkte aus noch einiges Nähere hinzufügen.

VIII.

Die Stützen des Gymnasiums, der Staat, die Universität, die Kirche.

§. 1. Die selbständige Macht der Pädagogik.

Bekanntlich ist das Schulwesen in Deutschland von den ältesten Zeiten an auf das Engste mit der Kirche verbunden gewesen. Die Schule ist namentlich von den Reformatoren um so eifriger in den Armen der Kirche gehalten, als sie wohl erkannten, daß die Existenz des Protestantismus selbst durch die Schule mit bedingt sei. Die protestantische Kirche hat allerdings bei dem Schulwesen ebensowohl wie in anderen Stücken die Hülfe das Staates angerufen, allein das eigentliche pädagogische Agens ist sie selbst gewesen; Luther, Melanchthon, Trotzendorf, Neander, Sturm sind nicht nur Geistliche oder Theologen, sondern die pädagogische Thätigkeit gilt ihnen als eine Art des geistlichen Amtes, sie sind und fühlen sich auch als Pädagogen ganz im Dienste der Kirche. Mit dem 17. Jahrhunderte dagegen beginnt die Pädagogik sich von der Kirche zu emancipieren. Der erste hervorragende Pädagog dieses Jahrhunderts, Wolfgang Ratich ist kein Geistlicher, ja nicht einmal eigentlicher Theologe. Nicht im Namen der Kirche, sondern im Namen einer von ihm entdeckten neuen Kunst, welche aus ihr selbst heraus sich ihre Ziele und Wege bestimmt, wendet er sich im Jahre 1612 mit seinem Memorial an „das deutsche Reich“ (v. Raumer G. d. Päd. II., S. 12) womit er seine Kunst also als unabhängig von den bestehenden Formen der Kirche proclamiert; ja er erkühnt sich von dieser Kunst zu erwarten, daß sie „im ganzen Reich ein eindrächtige Sprach, ein eindrächtige Regierung und endlich auch ein eindrächtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten“ im Stande sei. Es sind Räthe der Städte, deutsche Fürsten und der Schwedische Kanzler Oxenstiern, welche sich seiner, wie es scheint bald gegen die Stim-

men der Geistlichkeit [1]), annahmen. Und im Wesentlichen nimmt auch der frömmere Comenius dieselbe Stellung ein. Als er 1648 die Fürsten anredet: „Ihr habt Vieles zerstört, o ihr Mächtigen, erbauet nun wieder Vieles! Ahmt hierin dem nach, welcher Euch an seiner Statt zu Verwaltern der menschlichen Angelegenheiten eingesetzt hat," appelliert er vom Standpunkte des Pädagogen an das staatliche Regiment. Welche protestantische Stadt, welcher protestantische Fürst würde im 16. Jahrhundert einen böhmischen Bruder zur Organisation des Schulwesens berufen haben? Keineswegs ist Comenius etwa feindlich gestimmt gegen die Kirche; allein das tritt aus der Geschichte des Verfassers des Prodromus Pansophiae deutlich hervor, daß seine pädagogische Kunst von ihm und Anderen als Etwas betrachtet wurde, was selbständig neben der Kirche dastehe. Die Pädagogik arbeitet sich seit dem 17. Jahrhundert als eine besondere Kunst heraus, welche an und für sich der Kirche gegenüber indifferent ist. Wir dürfen uns selbst durch den frommen Theologen A. H. Francke, welcher der Pädagogik des 18. Jahrhunderts einen Theil ihres Gepräges gegeben hat, nicht von jener Ansicht ableiten lassen. Auch in seiner Pädagogik ist die Frömmigkeit das Accidenz, nicht die Substanz. Johannes Sturm erklärte sapientem et eloquentem pietatem [2]) für den Zweck der Schule; Franckes Tendenz dagegen würde man etwa als piam sapientiam bezeichnen können. Bei dem „heterodoxen" Basedow und bei Pestalozzi, welche an die „Menschenfreunde" appellierten und für die „öffentliche Wohlfahrt" arbeiteten, kann es keinem Zweifel mehr unterliegen, daß die Pädagogik am Ende des 18. Jahrhunderts bei aller gefälligen Rücksicht auf die Kirche doch vollständig nach eigenen Tendenzen agierte. Und gleichsam als sollte die Entfernung der Pädagogik von der Kirche und der Geistlichkeit auch in dem Stande der pädagogischen Wortführer hervortreten; auf den Landwirth Pestalozzi

---

1) Vgl. v. Raumer a. O. S. 14.

2) R. Dietsch macht darauf aufmerksam, daß pietas das Hauptwort sei. N. Jahrb. 1858.

folgt der Kaufmann Hamilton und der Advocat Jacotot.

Allein man würde doch sehr irren, wenn man meinte, daß die Pädagogik sich in der Praxis ebenso schnell von der Kirche zurückgezogen hätte, als die Theorie in der Literatur oder in einzelnen auffälligen pädagogischen Experimenten. Bis in die neueren Zeiten hinein war bei weitem die Mehrzahl der Lehrer Theologen und nicht wenige sogar zu geistlichen Diensten verpflichtet. Dadurch ist factisch eine engere Verbindung mit der Kirche noch so lange festgehalten, bis zuletzt auch der „Lehrerstand“ an den höheren Schulen sich von dem geistlichen Stande vollständig abgesondert hat. Es fällt dieß zusammen mit der Emancipation der philologischen Wissenschaft von den übrigen insbesondere von der Theologie.

Seit dem 19. Jahrhundert liegt der Schwerpunkt der Entwicklung der Pädagogik nicht mehr in einzelnen hervorragenden Geistern — sie sind nur treibende oder reagierende Elemente — sondern vielmehr in dem gesammten sich immer mehr verselbständigenden Lehrerstande. Demzufolge ist der gegenwärtige Standpunkt der Pädagogik ein Eklekticismus. Ein Eklekticismus pflegt einzutreten, wenn sich die einseitigen und extremen Richtungen einer Wissenschaft oder Kunst erschöpft haben. Alsdann entsteht das Bedürfnis einer historischen Sammlung und Zusammenfassung. Darum ist denn auch für die gegenwärtige Pädagogik das charakteristische, epochemachende Buch: Karl von Raumers Geschichte der Pädagogik. Alsdann aber charakterisiert die gegenwärtige Pädagogik die Ausdehnung der pädagogischen Journalistik, in deren weitem Strome von allen Seiten die Bäche zusammenfließen. Auch die Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, herausgegeben von K. A. Schmid, ist hierher zu rechnen. Die Gedanken und Erfahrungen der Vergangenheit werden von allen Seiten erforscht und erwogen; die Gedanken und Erfahrungen der Einzelnen in der Gegenwart werden zusammengebracht und discutiert; und aus diesen gemeinschaftlichen Arbeiten bildet sich unsre Pädagogik. Man wird im Angesichte der gewaltigen Rührigkeit auf dem Gebiete der Pädagogik nicht sagen können,

daß es einem solchen Eklekticismus an geistigem Leben fehle. Man wird überhaupt einen Eklekticismus, welcher nicht nach Zufall oder Laune auswählen will, sondern aus der Zusammenstellung aller bedeutenden im Laufe der Zeit ausgebildeten Elemente ein einheitliches Ganze zu gestalten strebt, nicht geringer schätzen dürfen, als jene glänzenden Entwicklungen einseitiger Richtungen. Ein Eklekticismus dieser Art muß eine bei weitem ausgedehntere und im Ganzen tiefergehende Wirksamkeit äußern. Und das wird man nach dem gegenwärtigen Standpunkte unserer Schulen im Vergleich zu frühern Zeiten, auch zu denen, in welchen einseitige pädagogische Principien und Experimente auf das Glänzendste hervorstechen, zugestehen müssen. Wir können wohl behaupten, daß von der gegenwärtigen pädagogischen Wissenschaft das Schulwesen in einer weit durchgreifenderen Weise geleitet wird, als jemals früher. Obgleich wir gegenwärtig keinen einzelnen besonders hervorragenden und den Gang der Entwicklung dominierenden Pädagogen habe, so ist doch die Pädagogik selbst eine objective Macht geworden. Eine Reihe von pädagogischen Ansichten und Grundsätzen sind so allgemein in ihrer objectiven Wahrheit anerkannt, daß sich ihnen Niemand, selbst die staatliche und kirchliche Macht nicht entziehen können.

Dieser Umstand hat bewirkt, daß die Pädagogik nicht nur als eine besondere Kunst, sondern auch als eine „selbständige Wissenschaft" auftreten zu können meinte. Diese Erscheinung ist keine vereinzelte, es ist vielmehr überhaupt in neuerer Zeit viel von „besonderen Wissenschaften" die Rede, welche man früher als solche nicht kannte. Es beruht dieß auf der immer mehr nothwendigen Theilung der Arbeit. Ohne Zweifel besteht das gesammte Object einer Wissenschaft aus gewissen Theilen, welche eine selbständige Einheit in sich haben und deren Behandlung also eine besondere Wissenschaft genannt werden kann, wie z. B. in der Philologie die Archäologie, die Mythologie u. a. mit einer gewissen Selbständigkeit neben einander, wie in der Medicin die Anatomie, Pathologie, Therapie als auf einanderfolgende und doch auch für sich abgeschlossene Glieder dastehen. Aber man ist oft gar zu geneigt, nicht nur diese

Hauptäste des ganzen Stammes, sondern auch die kleineren Abzweigungen als „besondere Wissenschaften“ hinzustellen, indem die besondere Thätigkeit, welche der Einzelne auf einen solchen Zweig wendet, denselben zu sehr in seiner Besonderheit und Selbständigkeit erscheinen läßt. Wenn man nun aber schon in dieser Art der Spaltung einer Wissenschaft in Wissenschaften öfter zu weit geht, so ist es noch weniger gerechtfertigt, die verschiedenartigen Anwendungen der Wissenschaft auf die Praxis wiederum „besondere Wissenschaften“ zu nennen. Wenn man gleichwohl diesen Namen gebraucht, so kann es doch nur in dem Sinne geschehen, daß man damit eine Anleitung zu praktischer Thätigkeit bezeichnet, welche ihre systematische Ordnung und Darstellung aus der eigentlichen Wissenschaft entlehnt. In diesem Sinne kann man gewiß auch von einer wissenschaftlichen Theorie der pädagogischen Praxis sprechen.

Allein es hat doch den Schein, als hätte die Pädagogik mehr Recht eine selbständige Stellung zu beanspruchen, als andere „praktische Wissenschaften“ oder „systematische Practica.“ Denn während diese sich einer einzelnen oder einigen näher verwandten Wissenschaften eng anschließen, steht die Pädagogik neben sämmtlichen Wissenschaften. Diese Meinung findet schon darin eine Unterstützung, daß die Grundlage, von welcher die Pädagogik ausgeht, eine philosophische ist. Insbesondere aber mußte sie gefördert werden, seitdem das Princip der „allgemeinen, allseitigen Bildung“ in seiner ganzen Abstraction an die Spitze der Pädagogik gestellt wurde. Die principielle Gleichberechtigung aller Seiten der Bildung scheint nur dadurch gesichert werden zu können, daß eine außerhalb der einzelnen Wissenschaften dastehende Macht die Gesetze des Unterrichts abwiege. Bei diesem Standpunkte muß die reale Grundlage der Pädagogik eine encyclopädistische sein. Eine solche ist aber bekanntlich nicht die beste, und es scheint sich schon jetzt immer mehr herauszustellen, daß die auf den Encyclopädismus gebaute Pädagogik gerade zu der Zeit, da sie am lautesten von Concentration redet, die Concentration in sich selber verliert. Denn so gewiß die Pädagogik zu allen Zweigen des Wissens in Beziehung steht, so wird sie ihr reales Centrum doch nicht in

einem abstracten Begriffe der Totalität alles Wissens, sondern in irgend einem besonderen Theile desselben haben müssen. Wir haben schon oben S. 172 flg. gezeigt, daß dieses Centrum die Schulwissenschaften κατ' ἐξοχήν sind, die Theologie und Philologie. Die Pädagogik ist also zunächst das Practicum dieser Wissenschaften, und zu diesem Mittelpunkte zieht sie von den übrigen Wissenschaften gewisse Theile des Stoffes heran. Es mag für die Entwicklung der Pädagogik günstig, ja nothwendig gewesen sein, daß sie, um dasjenige Maß von selbständiger Macht, welches ihr gebührt, zu erringen, sich durchweg als eine selbständige Wissenschaft auszubilden strebte; aber ich glaube nicht, daß ein solcher Standpunkt sicherer ist, als wenn sie sich in ihrem Kerne an die genannten Wissenschaften als praktische Abzweigung anschließt. Sehr richtig bemerkt A. Lange Neue Jahrb. 1858 II. S. 489, daß die theologischen Lehrer der Pädagogik einen weit sichereren Stand einnehmen als die puri paedagogici.

Das Bewußtsein von der Macht, welche die wissenschaftliche Pädagogik in Wirklichkeit besitzt, hat übrigens über das Streben einer Verselbständigung der Wissenschaft hinaus noch weiter geführt, indem bei manchen Pädagogen die Meinung erweckt wurde, daß „die Schule" einen „selbständigen Organismus," d. h. daß die Gesammtheit der Schulen ein in sich zusammenhängendes selbständiges Ganze neben andern großen Organismen des Lebens, neben dem Staate und der Kirche, bilden könne und solle. Diese Meinung wurde dadurch unterstützt, daß es seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts gelang, eine Menge von Schulen ohne Hülfe des Staates oder der Kirche zu gründen. Das allgemein und stark erwachte Bedürfnis nach Bildung gab allein den nöthigen äußeren Halt. Schon A. H. Francke lieferte den Beweis für die Möglichkeit solcher Gründungen, obgleich er, wenn auch nicht die Kirche doch die Religion noch zu Hülfe nahm. Der praktische Hamburger Basedow aber und der gleichfalls auf das bürgerliche Leben gerichtete Schweizer Pestalozzi haben es versucht, ihre Experimente allein auf das allgemein menschliche Bedürfnis der Bildung und die Theorie der Pädagogik zu gründen, ohne

an den Interessen des Staates und der Kirche eine Stütze zu suchen. Daher die Neigung, die Schule als Privatinstitut hinzustellen und durch die öffentliche Meinung zu sichern. Die Pädagogik hat seitdem angefangen, sich an das Publicum zu wenden. Ein solches Streben ist an und für sich sicherlich nicht zu tadeln, und wir wollen es nicht verkennen, daß die Pädagogik Ursache haben kann, in der öffentlichen Meinung eine Stütze gegen Uebergriffe zu suchen, welche von Seiten des Staates oder der Kirche möglich sind. Aber der Zustand des Privatschulwesens zeigt uns doch überall deutlich genug, wie die Pädagogik, so ohne Weiteres dem Leben hingegeben, weit mehr von diesem beherscht wird, als sie es für ihre wahren Interessen zu gewinnen vermag. Die Schule wird deshalb wohl nicht im Vertrauen auf die Macht der pädagogischen Wissenschaft sich den Wogen des Lebens überlassen dürfen, sondern ihre Verbindung mit demselben durch Vermittelung jener festen und auf die stärksten Grundlagen gebauten Organismen, des Staates, der Kirche und der Universität, suchen müssen. Die Schule wird sich nur als ein wohlorganisiertes Glied jener großen Organismen betrachten können [1]). Die allgemeinen Schulen wenigstens existieren als solche nur durch den Staat und die Kirche, und das Gymnasium außerdem durch die Universität.

Bei einem solchen Verhältnisse ist es allerdings möglich, daß das Glied in eine zu große Abhängigkeit von seinem Leibe gesetzt wird. Namentlich wird diese Abhängigkeit drückend und ungerecht erscheinen, wenn das Band des innerlichen Lebens unterbrochen oder gestört ist und die äußere Herschaft dennoch fortgeführt werden soll. In diese Collision sind die Schulen mehrfach gerathen; besonders die Volksschule mit der Kirche. Auch das Gymnasium muß von denjenigen, welche daraus eine selbständige Schule der allgemeinen Bildung machen wollen,

---

[1]) Daß die Schule nicht einen ganz eigenen „selbständigen Organismus“ im gesammten Leben bilden kann, geht auch schon daraus hervor, daß sie eine Sache der Jugend ist, welche nicht einen selbständigen Theil der menschlichen Gesellschaft ausmacht.

aus seinem Verhältnisse zur Universität herausgezogen werden. Das Verhältnis der Schule zum Staate ist in Folge des Widerstreits der Pädagogik gegen die Kirche ein sehr enges, ja wir meinen theilweis ein zu enges geworden. Gleichwohl scheint manchem Pädagogen der Gedanke nicht fern gelegen zu haben, daß es möglich sei, vermittelst der Schulen einen determinierenden Einfluß auf die Entwicklung des Staates zu üben. Der Satz: „Von uns Lehrern hängt die Zukunft ab" ist öfter mit Begeisterung ausgesprochen. Aber es ergeht diesem Satze, wie manchem andern, daß seine allgemeine Wahrheit durch eine besondere tendenziöse Beziehung, welche man dabei im Sinne hat, zur Unwahrheit verkehrt wird. Es ist ein Irrthum, wenn man meint, daß die besondere Richtung, welche die nächste Culturentwicklung eines Volkes nimmt, hauptsächlich durch die Schule gemacht und geleitet werden könne. Dieser große Gang des Lebens ist theils von so mächtigen äußeren Ereignissen abhängig, theils so sehr von allgemeinen Gesetzen des geistigen Lebens, wie es sich unter den Erwachsenen selbst gestaltet und fortbildet, bedingt, daß der positive Einfluß der Schule dagegen höchst geringfügig erscheint. Ja wenn wir das Leben jener einzelnen großen Geister, durch welche die Fortschritte der Entwicklung angeregt oder vollzogen werden, näher betrachten, so werden wir bemerken, daß sie gewöhnlich gerade in einen Gegensatz zu demjenigen Geiste treten, welcher in der Schule an ihnen gearbeitet hat. Sehr natürlich; denn die Mehrzahl der Lehrer steht in der Entwicklung ihrer Bildung hinter derjenigen, welche die folgende Generation der Schüler dereinst nehmen wird, um eine Stufe zurück; nnd man wird oft genug die Warnehmung machen, daß Richtungen des geistigen Lebens, wenn sie sonst schon überwunden und neueren gewichen sind, in den Schulen sich noch lange halten. Dieses naturgemäße Verhältnis wird trotz der größeren Schnelligkeit, mit welcher in unsern Zeiten die Fortschritte der Bildung sich verbreiten, doch der Hauptsache nach bestehen bleiben. Und es ist, wofern es nur nicht zur Stabilität ausartet, das richtige. Denn die Schule hat nicht die Zukunft zu präparieren, sondern die Vergangenheit, die schon gewonnenen Früchte der Culturentwicklung

zu conservieren. Und in so fern ist sie allerdings von großem Einflusse für die Zukunft, als je vollständiger und besser die gewonnenen Resultate der Entwicklung erhalten und fortüberliefert werden, desto gewisser und größer der neue Fortschritt auf diesem Boden gemacht werden wird. Dieser Boden ist seiner Natur nach ein sehr vielseitiger; denn es gibt wohl keine Richtung in der Fortentwicklung unsrer Cultur, welche nicht in unsrer bisherigen Bildung ihrer Art nach schon vertreten ist. Betrachten wir die ethischen und historischen Unterrichtsobjecte unsrer Schulen', die Religion, die deutsche Literatur, die Geschichte, das klassische Alterthum, die Literatur der neueren Sprachen, so sehen wir darin die verschiedenartigsten Richtungen des menschlichen Geistes vertreten. Von dem conservativsten Halten an überlieferter Sitte, Recht und Glauben bis zu der freiesten Selbstbestimmung des socialen, politischen, religiösen Lebens, die hingebendste Begeisterung für die eine oder die andere Seite, so wie jene behutsame Umsicht, welche die versöhnende Mitte sucht, die Macht des Gefühls und die ebenso gewaltige Macht des consequenten Denkens, der Idealismus und der Realismus, das Streben nach einer objectiven Auffassung der Dinge und die berechtigte Innigkeit des Subjectivismus, sie alle sind in der Mannigfaltigkeit des historischen und literärischen Stoffes vertreten. Und darin liegt eben die Autonomie der Pädagogik in Betreff der Wahl und Behandlung des Bildungsstoffes, daß ihr Staat und Kirche gestatten, alle jene Seiten des menschlichen Strebens, je nachdem sie sich durch die Geschichte unsrer Cultur von berechtigter Wahrheit erwiesen haben, mit gleicher Treue zu pflegen und so der Fortentwicklung die Wege nach allen Seiten hin offen zu erhalten. So wenig wir also jene Ueberhebung der Pädagogik billigen, in der sie specifische Tendenzen für die Zukunft des öffentlichen Lebens verfolgen zu können wähnt, ebenso wenig können wir es billigen, wenn Staat oder Kirche durch die Schule specifische Zwecke betreiben wollen. Diese Versuchung liegt nahe, da Staat und Kirche immer mitten in den Krisen des Lebens zu kämpfen haben. Da ist es nun ein Prüfstein eines guten Staates und einer guten Kirche, ob sie es über sich vermögen, der Schule ihre gebührende Freiheit

und Ruhe zu lassen; und andrerseits ist es ein Prüfstein einer rechten Pädagogik, ob sie sich in den ihr beschiedenen Grenzen ihrer Aufgabe zu halten, die Pflichten dieser Aufgabe aber auch mit Festigkeit zu vertreten vermag.

Der gegenwärtige Stand der Pädagogik ist von der Art, daß sie im Ganzen dem Staate eine größere Herschaft zu gestatten, dagegen den Einfluß der Kirche mehr zurückzuweisen geneigt ist, als sich an und für sich geziemt. Da sie sich aber bewußt sein muß, daß doch das gesammte geistige Leben, wie es in Staat und Kirche sich entwickelt, ein einheitliches und ebendasselbe ist, für welches sie arbeitet, so ist es eine dringende Aufgabe, daß die theoretische Pädagogik sich das Verhältnis der Schule zu jenen, unbeirrt um zeitweilige Zustände und vorübergehende Erscheinungen, möglichst objectiv klar macht. Denn die deutschen allgemeinen Schulen sind nun einmal auf den Staat und die Kirche, und das Gymnasium insbesondere auf die Universität gegründet. Die Pädagogik sollte also niemals vergessen, an diesen Stützen festzuhalten.

Das Verhältnis der verschiedenen Schulen zu jenen großen Organismen ist ein verschiedenes. Ich habe es oben S. 36 schon angegeben durch die äußerliche Stellung, welche die Volksschule zur kirchlichen Parochie, die Bürgerschule zur städtischen Commüne und das Gymnasium direct zum Staate einnimmt. Ich werde in dem Folgenden noch einige dahingehörige Punkte ausführen und einige Hauptgesichtspunkte aufstellen mit besonderer Beziehung auf das Gymnasium, ohne die Sache erschöpfen zu wollen.

§. 2. Das Gymnasium und der Staat.

Der erwähnte Zug der Pädagogik, daß sie ihre Theorien durch die Macht des Staates zur Ausführung zu bringen sucht, ist derselben bis auf den heutigen Tag geblieben. Sie hat den Staat in das innerste Leben der Schule hineingezogen. Es kam ihr und dem Staate jedoch die protestantische Kirche selbst zu Hülfe. Während die katholische Kirche eine einheitliche weltliche Organisation besitzt und vermittelst dieser ihre Glieder,

insbesondere auch die Schule beherscht, fehlt der evangelischen Kirche ein solches Organ der Regierung. So weit die Kirche einer äußerlichen Regierung bedarf, hat sie dieselbe dem Staate überlassen. Daraus hat sich der Begriff der „Landeskirche" entwickelt, welcher eben kein kirchlicher, sondern ein staatlicher ist. Daraus folgte, daß das Recht der Kirche an die Regierung der Schule auf den Staat übergieng, so daß namentlich das Gymnasium nach und nach aus einer kirchlichen zu einer staatlichen Anstalt wurde. Es war natürlich, daß der „summus episcopus" die Leitung der Schule so weit als möglich zu seinen staatlichen Functionen schlug. Wir müssen es demnach als eine ganz folgerichtige, im Wesen des Protestantismus liegende Entwicklung ansehen, daß das Gymnasium sich der Regierung durch die Kirche entzogen hat. Es ist sehr kurzsichtig gedacht, diese Trennung als eine Folge der „Unchristlichkeit der Gymnasien" d. h. der Gymnasiallehrer zu betrachten. Zum mindesten wird die Schuld, welche etwa auf dieser Seite liegt, aufgewogen durch den Mangel an „Humanität" auf Seiten der Kirche.

Allein indem das Gymnasium in die Hände des Staates fiel, hat dieser in einer Beziehung zu viel auf sich genommen. Die Schule hat es mit den Gütern des geistigen und sittlichen Lebens zu thun, mit der Wissenschaft, der Sitte und Bildung und mit der Religion. Der Staat bezieht sich zunächst auf die äußerlichen Güter. Ist er nun auch durchaus nicht auf diese beschränkt, sondern ebensowohl zur Lösung gewisser ethischer Aufgaben bestimmt, so hat er die letzteren doch nur vermittelst äußerer Mittel zu erzielen. Er hat die äußeren Bedingungen, unter welchen Religion, Wissenschaft, Sitte und Bildung sich entwickeln, zu schützen und zu fördern. Allein so bestimmt sich diese Gränze in abstracto aufstellen läßt, so wenig läßt sich erwarten, daß die Grenzen der obrigkeitlichen Macht gegen jene sittlichen Gebiete in den concreten Fällen mit theoretischer Schärfe durchgeführt werden können [1]). Die Feststellung jener

[1]) Dieser Satz so wie mehrere folgende sind zum Theil wörtlich aus H. Ritters kl. phil. Schriften B. 1 entnommen; eine genauere Bezeichnung von dessen Worten war bei der Verflechtung derselben mit meiner Darstellung nicht wohl thunlich.

Grenze der obrigkeitlichen Macht ist abhängig vom Grade der Ausbildung, welche jene Seiten des geistigen Lebens gewonnen haben. Je weiter ihre Entwicklung vorschreitet, um so mehr entziehen sie sich der staatlichen Gewalt. Andrerseits aber ist es mit dem sittlichen Leben, wie mit dem natürlichen. Wo irgend ein nothwendiges Glied des letzteren seine volle Schuldigkeit nicht thut, da muß ein anderes Glied dessen Thätigkeit, so gut es geht, zu ersetzen suchen. Da ist es denn insbesondere der Staat, welcher häufig für irgend eine jener sittlichen Seiten eine „stellvertretende Thätigkeit“ übernehmen muß. Seitdem die Kirche die Leitung der Gymnasien immer mehr aufgab, die Pädagogik aber noch nicht eine feste Gestaltung und noch nicht einen sicheren Träger in einem besonderen Stande gefunden hatte, ist der Staat selbst Pädagoge geworden.

Der Staat hat jedoch diese Aufgabe nicht als eine aufgedrungene Last sondern sehr bereitwillig auf sich genommen. Es lag in seinem eigenen Interesse, auf die Erziehung und den Unterricht einen größeren Einfluß zu gewinnen, indem seine Herschaft zum Theil auf Gelehrsamkeit und Wissenschaft beruht und er daher bemüht sein muß, seine Gehülfen und Werkzeuge durch Gelehrsamkeit und Wissenschaft heranzubilden. Aus diesem Grunde hat der Staat ein sehr nahe liegendes und bleibendes Interesse an der Schule, insbesondere am Gymnasium, seitdem auch die Diener der Kirche sich unter das staatliche Oberhaupt gestellt haben. Nach dieser Ansicht der Sache jedoch würde man leicht darauf geführt werden, die Gymnasien nur als Bildungsanstalten für Staatsdiener anzusehen. Die Aufgabe des Staates geht aber noch weiter. Er hat die Bildung des Volkes zu erhalten und zu fördern. Insbesondere gilt das von denjenigen Elementen der Bildung, welche nicht in dem gegenwärtigen Leben ihre unmittelbare Triebkraft haben, sondern von dem Boden der Vergangenheit, auf welcher doch die gegenwärtigen Zustände beruhen, in diese hineinreichen. Denn da das Bewußtsein von dem Zusammenhange der Gegenwart mit der Vergangenheit nicht immer lebendig genug ist, so bedarf es zur Erhaltung des Alten einer künstlichen Beihülfe. Das ist nicht so zu verstehen, als solle der Staat überhaupt

das Alte unter allen Umständen erhalten; nur dasjenige verdient seine Hülfe, welches lebensfähig ist. Ferner ist es auch nicht so gemeint, als solle der Staat diese Lebensfähigkeit selbst machen; sondern — wie er überall sich nur auf die äußeren Formen des Lebens bezieht — so hat er auch im Schulwesen, insofern es nicht allein für die Bildung des Staatsbürgers und Staatsdieners sondern für die allgemeine Bildung sorgt, nur die äußeren Formen seines Lebens zu wahren und zu gestalten. Während er an die Schulen, in soweit sie Bürger und Staatsdiener bilden, inhaltliche, stoffliche Forderungen stellen darf, muß er sich begnügen ihnen, insoweit sie Pflegerinnen der allgemeinen Bildung sind, nur die äußeren Bedingungen ihrer Existenz darzubieten und zu sichern. Auch das Gymnasium hat diese doppelte Aufgabe und es hat allen Grund diese Beziehung zum praktischen Leben, welche es als Bildungsschule der Staatsdiener hat, festzuhalten, um damit die Stütze, welche der Staat ihm als Pflegestätte der Bildung überhaupt gewährt, zu stärken. Die Sonderung dieser beiden Seiten ist jedoch eine abstracte. Wie die Schule die eine mit und in der anderen zur Ausführung bringt, so beruht auch dasjenige, was der Staat für die Bildung seiner Diener fordert, einem großen Theile nach auf der allgemeinen Bildung. Es ist demnach natürlich, daß der Staat mit dem, was er für seine künftigen Diener zu fordern berechtigt ist, auch in das gesammte innere Leben der Schule hineingreift. Gleichwohl müssen wir der Bildung, der Wissenschaft, der Religion, der Kunst, der Sprache, kurz dem gesammten geistigen Leben eine Selbständigkeit zuschreiben, vermöge welcher aus ihm heraus das Wesen der Schule seine Bestimmungen erhält. Die Bestimmungen von der einen und von der anderen Seite werden in vielen Stücken zusammenfallen; allein es steht auch zu erwarten, daß die einen über die anderen irgendwie hinausgehen und sich nicht vollständig vereinen. Es liegt z. B. nahe, daß der Staat sich versucht fühlt, besondere politische Tendenzen mit der Schule zu verfolgen, oder politischen Richtungen, welche er auf der Schule genährt glaubt, hier entgegenzutreten. Im Großen und Ganzen müssen wir eingestehen, daß die deutschen Staaten sich von solchen Tendenzen nicht haben zu weit

fortreißen lassen (außer etwa wo ihr Arm von der Kirche geleitet ist). Dagegen wurde ihnen von dem Gymnasium selbst der Weg geboten, weiter in sein inneres Leben einzugreifen, als es an und für sich angemessen ist. So lange nämlich das Gymnasium in seiner neuen Stellung, welche es als Glied der staatlichen Gemeinschaft, als Staatsschule, einnimmt, noch nicht sicher und vollständig ausgebildet war; so lange die pädagogische Wissenschaft, wie sie dieser neuen Stellung angemessen ist, noch nicht ein Gemeingut des gesammten Lehrerstandes, ja (bis zu einem gewissen Grade), der Gebildeten überhaupt, sondern der Besitz einiger hervorragenden Männer war, hat der Staat jene stellvertretende Thätigkeit geübt und diejenige Macht vertreten, welche jetzt in der entwickelten Wissenschaft der Pädagogik und dem besonderen Gymnasiallehrerstande gegeben ist. Wir sind ihm für diese Bemühungen zum größten Danke verpflichtet. Was wäre aus unsrer Pädagogik geworden, wenn sie nicht in diesem Schutze groß geworden wäre! Gleichwohl müssen wir bei dem jetzigen Stande der Dinge behaupten, daß der Staat in der Regelung des inneren Lebens des Gymnasiums zu weit greift und daß er in dieser Beziehung wieder etwas zurücktreten darf und soll [1]). Wir sind es freilich gewohnt, daß von einem Ministerium Ziel, Stoff und Methode in einer sehr eingehenden Weise bestimmt werden. Aber man wird zugestehen, daß unter diesen legislativen und administrativen Bestimmungen sich gar manches findet, was man an dieser Stelle nicht erwarten sollte. Manche Partien in ihnen sehen dem Resumé einer wissenschaftlichen pädagogischen Abhandlung ähnlicher als einer staatlichen Verordnung; namentlich nehmen sich die idealisierenden Ansprüche an die Wirksamkeit der Lehrer, die theoretischen methodischen Anweisungen und Winke in dem Munde der Bureaukratie befremdlich genug aus. Man kann nicht verkennen, daß hier oft wenigstens des Guten zu viel geschieht. Zu viel deshalb, weil es mindestens eine überflüssige Mühe ist. Denn derjenige

---

1) Es ist „eine Lockerung des gesetzlichen Zwanges“ nöthig. „Für die innere Entwicklung unseres Unterrichtswesens ist ein Gesetz theils unmöglich, theils unnöthig und sogar hinderlich.“ Preuß. Jahrb. 1859. S. 27.

Lehrer, welcher von der theoretischen oder praktischen Richtigkeit solcher Vorschriften überzeugt ist, wird einer solchen äußerlichen Autorisation nicht bedürfen; derjenige, welcher solche Sätze in ihrer Wahrheit an sich nicht erfaßt, wird sich auf eine Befolgung des Aeußerlichen beschränken, womit der Schule Nichts oder Wenig gedient ist; derjenige aber, welcher sie misbilligt oder keinen inneren Drang hat ihnen zu folgen, wird sie doch zu umgehen wissen. Wie häufig solche administrative Pädagogik ohne Wirkung ist, davon bieten noch die Verordnungen des Preußischen Ministeriums vom 7. und 12. Jan. 1856 die auffälligsten Belege. S. Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1856 S. 200. „Ich sehe mich veranlaßt, die Königl. Provinzial-Schul-Collegien darauf aufmerksam zu machen, daß die Circularverfügung vom 20. Mai 1854 im Allgemeinen noch keineswegs diejenige Beachtung gefunden hat, deren es bedarf, um mehr als bisher didaktische Mißgriffe und ein mechanisches Verfahren zu verhindern und bei der Jugend Lust am Lernen zu erhalten. Es ist den Directoren wiederholt zur Pflicht zu machen, namentlich von der Beschaffenheit der Themata zu den deutschen Aufsätzen, sowie von den schriftlichen Aufgaben überhaupt häufiger Kenntnis zu nehmen und darin jeder Ueberladung und Unangemessenheit vorzubeugen. Die Schüler werden an mehreren Anstalten noch immer mit Hefteschreiben unverhältnismäßig in Anspruch genommen; die Zahl der Hefte . . . . wird sich in vielen Fällen ohne Nachtheil noch erheblich vermindern lassen.“ — Das. „Es kann nicht gebilligt werden, daß die Lehrer nicht selten bei ihrem Vortrage und Unterrichtsplan auf das eingeführte Lehrbuch, Geschichtstabellen u. s. w. geringe oder keine Rücksicht nehmen.“ — S. 201. „Ueber die Mängel der Lehrmethode, welche in den oberen Classen nicht selten wahrgenommen werden, enthält die Instruction vom 24. Oktbr. 1857 Erinnerungen, auf welche hinzuweisen, noch immer an der Zeit ist.“ Alsdann folgt ein pädagogisches Exposé: „Nur der Unterricht kann auf Erfolg rechnen, welcher u. s. w. — S. 202. „Obwohl der Zweck des Abiturienten-Prüfungsreg ements vom 4. Juni 1834 durch die Circularverfügung vom

24. Oktbr. 1837 S. 27—33 näher erläutert worden ist, so haben doch die seitdem über die Anwendung des Reglements gemachten Erfahrungen gezeigt, daß nichts desto weniger an vielen Gymnasien bei der Abiturientenprüfung ein der Bedeutung derselben entsprechendes Verfahren nicht beobachtet wird." Insbesondere werden beklagt die „leider so häufigen Versuche zu Unterschleifen."

Wenn solche, die Hauptstücke des Gymnasiums treffenden Klagen von einem Staate ausgesprochen werden, welcher schon seit mehreren Decennien die eifrigste und sorgfältigste Controle über die Gymnasien geführt hat, so kann das wohl eine Stütze für die Behauptung sein, daß der Staat sich hier zu weit in ein Gebiet eingelassen hat, dessen er doch nicht vollständig Herr werden kann, und von welchem er sich wieder mehr zurückzuziehen wohl thun würde. In gewisser Weise geschieht denn auch ein solcher Rückzug. Indem nämlich die neueren Erlasse immer mehr an die pädagogische Einsicht und das pädagogische Gewissen der Lehrer appellieren, erkennen sie die Macht der Pädagogik als über der staatlichen Gewalt stehend geradezu an [1]). Wir wollen es wiederum nicht unterlassen dankbar anzuerkennen, daß die staatlichen Behörden die Bestrebungen auf dem Gebiete der Pädagogik auf das Umsichtigste geprüft und ohne Nebentendenzen, in aufrichtigem Interesse für das Beste der Sache, das Wohlbegründete und allgemeiner Anerkannte der Theorie praktisch durchzuführen sich bemüht haben; wir geben zu, daß ihr Verfahren ein nothwen-

---

[1]) So sucht z. B. das neueste Preußische Regulativ die beklagten „Unterschleife" nicht durch verschärfte äußere Controle, sondern durch eine ernstliche Empfehlung gewisser anerkannt richtiger pädagoischer Sätze für die Prüfungsarbeiten zu beseitigen. — „Die Ministerialerlasse der letzten Jahre über das Gymnasialwesen haben (wie dieß überhaupt Regel sein sollte) nur dasjenige als Gesetz ausgesprochen, was der denkende und an seiner Fortbildung mit dem ehrenhaftesten Fleiße arbeitende Lehrerstand als das vernünftige Ergebnis vielfacher Erwägungen selbst ermittelt hat." Preuß. Jahrb. a. O. S 22. Es frägt sich nur, ob diese Ergebnisse sich „als Gesetz" fassen lassen? Vergl. die oben S. 258. citierte Aeußerung desselben Verfassers.

diges und höchst segensreiches war; aber gleichwohl scheint die Zeit gekommen zu sein, daß der Staat auch den weiteren Schritt auf dieser Bahn thue und unumwunden aufgebe, was seines Amtes nicht mehr ist. Wir wünschen auf das Lebhafteste, daß der Staat auch ferner der pädagogischen Wissenschaft jene Achtung zolle und sich in seinen Bestimmungen von derselben leiten lasse; aber dasjenige was er bestimmt, muß den reinen Charakter einer staatlichen Legislation mehr wahren und demnach sich auf die äußeren Formen beschränken. Man wähne nur ja nicht, daß damit der dem Staate zustehende Einfluß auf das innere Leben des Gymnasiums verloren gehe; die vorgeschriebene Form hat eine entschieden rückwirkende Kraft auf den Geist. Zur Verdeutlichung der Sache führe ich ein Paar Beispiele an. Die staatlichen Erlasse neuerer Zeit bemühen sich mehrfach eine zu scientifische Methode des Unterrichts einzuschränken; statt den Lehrern methodische Expositionen zu geben, würde es genügen, für die Disciplinen eine beschränkte Stundenzahl und ein früher gestecktes Ziel festzusetzen. Die Normierung des Stundenplans enthält ganz außerordentlich viel! Ferner: Wenn sich eine gewisse Art von Mängeln durchschnittlich und längere Zeit in dem Lehrerstande zeigt, so wird wiederum die staatliche Behörde wenig ausrichten mit pädagogischen Instructionen. Man hätte daraus vielmehr den Schluß zu ziehen, daß in der Ausbildung des Lehrerstandes ein Mangel liege. Diesen Schluß zieht man wohl; aber statt den Grund des Mangels zu erforschen, hilft man mit methodischen Instructionen und pädagogischen Seminaren. Der Grund liegt aber in der Art des akademischen Studiums und den Anstellungsverhältnissen. Der Staat gebe also nur für Beides die richtigen äußeren Normen und dem Uebel ist gründlich abgeholfen. Der Staat sollte überhaupt fest daran halten, im Schulwesen, nachdem er die Macht der pädagogischen Wissenschaft anerkennen muß, nur dasjenige zu regulieren, was sich äußerlich normieren läßt, und in seine Verordnungen nur dasjenige aufnehmen, was sich wirklich als Verordnung geben läßt. Will die Behörde von ihren Verordnungen eine pädagogische Interpretation und Be-

gründung geben oder überhaupt auf die Ueberzeugung und den Willen der Lehrer wirken, so bietet sich dafür der auch in anderen Branchen benutzte Weg der „halbofficiellen" Literatur.

Die eigentliche Handhabe, mit welcher der Staat direct das innerste Wesen des Gymnasiums erfaßt, ist das Maturitätsexamen. Von einer angemessenen Ordnung dieses Punktes wird die Ordnung des Verhältnisses, in welches die Macht des Staates und die der pädagogischen Wissenschaft zu treten haben ausgehen. Wenn von Seiten des Staates der Normalplan gegeben, die Ausbildung des Lehrerstandes gesetzlich geregelt, die Anstellungen und Beförderungen vollzogen werden, so bedarf er weiter Nichts als ein Zeugnis, daß ein Schüler den Unterricht eines nach den staatlichen Vorschriften constituierten Gymnasiums mit Erfolg durchgemacht habe. Dieses Zeugnis vermag Niemand anders als der sachverständige Lehrerstand, welcher in den concreten Fällen durch das gesammte Collegium vertreten wird, auszustellen. So gut wie bei richterlichen Entscheidungen muß ihm auch hier die Gesammtheit des Collegiums eine befriedigende Bürgschaft sein. Der Staat hat sich allerdings fortwährend in Kenntnis zu erhalten, ob die Collegien ein solches Vertrauen verdienen, er hat Sorge zu tragen, daß vertrauenswürdige Männer in jene Collegien eintreten. Aber wenn dieß der Fall ist, so muß der Act der Maturitätsprüfung ganz und gar dem Collegium überlassen werden. Wir wollen nicht übersehen, daß die staatsseitig angeordneten Prüfungen für die Entwicklung der Gymnasien eine Nothwendigkeit gewesen sind. Die Gymnasien müssen gestehen, daß sie (mögen die Gründe sein welche es wollen) in dem letzten Jahrhunderte mit der Fortentwicklung des geistigen Lebens nicht aus eigener Kraft fortgeschritten waren, so daß die äußerliche Macht des Staates einen Act üben mußte, um sie zu heben. Die Maturitäts-Prüfungs-Reglements haben das Gute gestiftet, daß sie eine Reihe von Schulen, welche herkömmlich das Recht aber nicht die Befähigung hatten, zur Universität vorzubilden, von der Zahl der Gymnasien ausschlossen und die übrigen zwangen, eifrige Anstrengungen zu machen, um den Forderungen der Zeit nachzukommen. Für beide Zwecke war es gut, daß die

Forderungen der Behörde sehr hoch gespannt waren. Nachdem jedoch diese Zwecke erreicht und das Gymnasialwesen unsrer Zeit entsprechend geordnet ist, ist es natürlich, daß jenes Mittel überflüßig, ja sogar schädlich erscheint. Eine große Zahl der einsichtigsten Pädagogen erklären sich aus sehr gewichtigen Gründen für die Beseitigung jener Prüfungen; diejenigen, welche sie in Schutz nehmen, vermögen doch nur nachzuweisen, daß sie, bei richtiger Behandlung, unschädlich sein können. Alle aber haben, wie es scheint, doch das Gefühl, daß wir sie nicht los werden. Ich glaube oben S. 136 u. 151 ff. den rechten Ausweg gezeigt zu haben; der Staat muß seine Hand davon zurückziehen und den Act dem Lehrerstande überlassen. Daß das Examen gehalten werde, muß der Staat verlangen; gleichfalls daß es in einer Weise gehalten werde, welche genügende Garantie für eine richtige und angemessene Abhaltung bietet. Aber die Tendenz muß aufgegeben werden, das Examen als eine Präventivmaßregel zu benutzen, um etwaigen Nachläßigkeiten oder Fehlern der Lehrer und der Trägheit oder den zu einseitigen Neigungen der Schüler entgegenzuwirken. Das Examen darf nicht als ein Mittel angesehen werden, durch welches bewirkt werden solle, daß die Gymnasien ihre Schuldigkeit thun, sondern nur als eine Gelegenheit, bei welcher der Staat, wenn er controlieren will, kurz und deutlich sich überzeugen kann, ob sie ihre Schuldigkeit gethan haben. Insoweit das Examinieren eine gewisse präventive Bedeutung haben soll, muß es in die Klassen-Examina verlegt werden, worüber ich in einem Anhange sprechen werde. Eine zweckmäßige Einrichtung derselben könnte das Maturitätsexamen sehr vereinfachen.

Unserer Auffassung des Maturitätsexamens rückt das Regulativ des Preußischen Ministerii vom 12. Jan. 1856 wenigstens in seiner Theorie sehr nahe; aber in der Praxis wird die Autonomie, welche den Lehrern theoretisch zugestanden ist, wieder aufgehoben durch den (oder gar die [1]) ständigen Repräsentanten der Aufsichtsbehörde, denn der Commissarius des Pro-

[1]) Die Zahl der Commissarien kann bei Städtischen Gymnasien in Preußen auf fünf steigen! Mützell, Z. f. G. 1859. Anm. zu §. 26.

vinzial Schul-Collegiums führt sogar den „Vorsitz und hat die ganze Prüfung zu leiten."

Ich bin der Meinung, daß der Regel nach der Act der Prüfung von dem Collegium unter Vorsitz des Directors vollständig abgeschlossen werden muß, und daß die Oberbehörde die Controle über das Geschehene führt. Die Möglichkeit, daß auf diese Weise der Eine oder Andere zu leichten Kaufes durchschlüpft, ist kein so großes Unglück, als der allgemeine Druck dieser Controle auf Schritt und Tritt. Selbstverständlich kann die Oberbehörde außer der nachträglichen Controle der Acten dann und wann ein Mitglied — (niemals sollte es ein „stellvertretender, localer" Commissarius sein) — mit der Specialcommission betrauen, die ganze Schule zu inspicieren, und demzufolge auch das Maturitätsexamen in allen seinen Stadien inspicierend zu begleiten. Dabei würde ihm natürlich die Befugnis zustehen, nicht nur offenbare Verstöße gegen Verordnungen, sondern auch Mängel und Fehler, zu deren Erkenntnis er als Sachverständiger befähigt ist, zu monieren und Abstellung derselben zu verlangen; er würde auch das Schlußurtheil suspendieren und — nicht seiner — sondern der Entscheidung der Oberbehörde vorbehalten können. Ebensowohl aber müßte es dem Lehrercollegium gestattet sein, in zweifelhaften Fällen um die Absendung eines Specialcommissarius zu bitten, oder dem Director, den examinierenden Lehrern, den übrigen Lehrern — überhaupt der Minorität gestattet sein, die Entscheidung der Oberbehörde anzurufen. Dieser Ausweg würde auch für den Fall ausreichend sein, wenn ein Collegium „Misdeutungen von Seiten der Angehörigen und des Publicums" zu befürchten hat. Aber daß das Endurtheil der Lehrer regelmäßig erst „durch Zustimmung des Commissarius zum Beschluß erhoben wird und Kraft erhält," dient nur dazu, die Autorität des Collegiums in den Augen des Publicums herabzusetzen. Wir würden also dem „Repräsentanten der Aufsichtsbehörde" für den einzelnen Fall, in welchem er die Inspection übt, alle Rechte zugestehen, welche ihm in dem erwähnten Rescripte beigelegt sind, mit Ausnahme des Vorsitzes und des eigentlichen Abstimmungsrechtes; und auch diese Rechte würden wir ihm

gesetzlich beilegen für den Fall, daß die Oberbehörde erkennt, daß die Prüfung bei einem Gymnasium mangelhaft vollzogen wird, und nun einen Specialcommissarius absendet um die Lehrerschaft zu instruieren, wie es gemacht werden solle. Eine solche praktische Instruction würde nothwendig sein, wenn in einem Collegium etwa zwei verschiedenartige Ansichten über das Ziel des Examens principiell und fortdauernd im Streite lägen, oder wenn ein ganzes Collegium geneigt wäre, den Maßstab des Examens zu niedrig oder zu hoch zu greifen. Es steht nicht zu zweifeln, daß sich in jedem Collegium ein Element finden wird, welches die Intentionen der Oberbehörde richtig erfaßt und sie zur Geltung zu bringen sich angelegen sein lassen wird. Wir legen also die ständige gleichzeitige Controle des Prüfungsactes in die Hände der Gesammtheit des Collegiums, die ständige nachträgliche Controle in die der Oberbehörde, die von Zeit zu Zeit inspicierende und die zu besondern Zwecken geübte Special-Controle in die Hand eines Commissarius. Bei dem gegenwärtigen Stande der Sache, nach welchem nur ein Theil des Lehrercollegiums urtheilt, ist eine ständige Controle vielleicht nothwendig, aber bei der Controle, welche wir dem Acte der Prüfung in sich selber durch die Betheiligung des ganzen Lehrercollegiums geben, wird man hoffentlich geneigt sein, die vorgeschlagene Beschränkung der staatlichen Controle zu acceptieren. Es bleiben der Oberbehörde alle Wege, welche sie jetzt hat, offen, aber sie betritt sie nur, sobald ein besonderer Grund Veranlassung gibt, im übrigen läßt sie die „Kräfte" frei sich entfalten, „welche durch jenes Centralisationssystem lahm gelegt werden." (Eilers a. O. III. S. 18.)

Für die nachträgliche Controle kann sich die Oberbehörde durch eine äußerliche Verordnung eine bequeme und wirksame Unterstützung schaffen: sie verordne nur, daß die Themata der schriftlichen Arbeiten und die im Examen vorgelegten Abschnitte der Schriftsteller regelmäßig in den Programmen veröffentlicht werden; die literarische Kritik mit ihrer scharfen Spürkraft wird die Mängel schon aufdecken und die Scheu vor ihr überall ein mächtiger Sporn sein.

Das Capitel über die „Dispensation" ist bei unsrer Auffassung des Examens gänzlich zu beseitigen; und ebenso das über die „Compensationen," welches einer wirklich genügenden regulativen Fassung wohl am unfähigsten ist, wie man aus Mützells (a. O.) Bemerkung zu §. 28, B erkennen mag. Dieses Capitel über die Compensation verräth recht deutlich, wie in den neueren Reglements manche Bestimmung nicht wegen der Sache selbst, sondern nur deshalb nöthig war, um die früheren Fehlgriffe des Staates oder die Fehlgriffe der Lehrer, zu welchen sie durch die Gesetze des Staates verleitet werden, wieder gut zu machen. Die früheren Reglements basieren auf der Tendenz, den niedrigen Standpunkt der Gymnasien zu heben; die neueren auf der, die in Folge jener früheren Reglements entstandene Ueberspannung der Gymnasien zu mäßigen. Dadurch ist diese ganze Gesetzgebung verwickelter und umständlicher geworden, als sie zu sein brauchte. Man kann sich kaum des Wunsches erwehren, daß sich der Staat entschließen möchte, erst einmal sämmtliche das Maß des Examens betreffende Reglements aufzuheben, die Sache einige Jahre ihren Gang gehen zu lassen und dann die Gesetzgebung de integro anzufangen. Alsdann würde man wohl thun, die für das Examen nöthigen Gesetze von den pädagogisch an die Gymnasien zu stellenden Anforderungen vollständig zu trennen.

Zur Unterstützung unsres Verlangens, daß die Gymnasien in ihrem inneren Leben etwas mehr von dem Einflusse des Staates befreit werden, berufen wir uns nochmals auf die Analogie des Richterstandes. Wie man mit Recht so viel auf dessen Unabhängigkeit in seinen amtlichen Functionen gibt, so müssen wir auch dem Lehrerstande eine größere Selbständigkeit in seiner ganzen pädagogischen Wirksamkeit wünschen. Indem wir aber diese Forderung stellen, erinnern wir die Gymnasien nicht zu vergessen, wie viel sie dem Staate verdanken, wie sehr sie fortwährend seiner Hülfe und Stütze bedürfen, daß sie als die Schulen für die Vorbildung der höheren Staats- und Kirchendiener ihm zu Diensten verpflichtet sind. Sie haben dem Staate seine Prediger, Lehrer, Richter, Beamte und

Aerzte vorzubilden [1]), und wir dürfen die Anforderungen, welche von dieser Seite gestellt werden, nicht deshalb gänzlich zurückweisen, weil sie etwa nicht aus der theoretischen, idealen Construction des Gymnasiums hervorgehen. Nur müssen wir erwarten, daß der Staat die ideale Aufgabe des Gymnasiums anzuerkennen und danach Maß und Art seiner Forderungen zu moderieren geneigt ist.

§. 3. Das Gymnasium und die Universität.

Obwohl das Gymnasium ohne Zweifel die Vorbereitungsschule für die höheren Staatsdiener ist, so geht, wie schon bemerkt, sein Wesen doch nicht darin auf. Jede Schule bildet für gewisse Berufsarten, aber sie führt auch über dieselben hinaus zur allgemeinen Bildung. Da nun die allgemeine Bildung vornehmlich auch auf der Wissenschaft beruht, so stehen alle Schulen auch zu dieser in einer nahen Beziehung. Auch die Volks- und niedere Bürgerschule erleidet Einflüsse von derselben. Die höhere Bürgerschule verarbeitet Theile der Wissenschaft; sie befähigt ihre Schüler zu wissenschaftlichen Fach- und selbst zu gewissen allgemeinen Studien. Allein sie betrachtet diese Fortsetzung der Studien nach der Schulzeit nur als eventuell; sie sieht die allgemeine Schulbildung als mit ihr abgeschlossen an. Das Gymnasium dagegen macht die bestimmte Voraussetzung, daß nach ihm nicht nur ein wissenschaftliches Fach-, sondern auch ein wissenschaftliches allgemeines Studium folge; es ist die Vorbereitungsschule für die Universität nicht nur als Fach- sondern auch als höchste allgemeine Schule. Da ich schon oben über diesen Punkt ausführlicher gesprochen habe, so brauche ich hier nur daran zu erinnern, wie sehr dieses Verhältnis im Interesse des Gymnasiums selbst liegt.

---

[1]) Vgl. R. v. Raumer, der Unterricht im Deutschen S. 121. Diese zunächst freilich äußerliche Auffassung der Aufgabe des Gymnasiums führt dennoch, wie R. v. Raumers ganze Schrift zeigt, im Ganzen zu weit gesünderen pädagogischen Folgerungen, als manche hochschwebenden Definitionen.

Die Wissenschaft in ihrer Totalität als Lebensmacht findet in der Universität ihre reale Erscheinung. Will das Gymnasium als Schule der höchsten, auf Wissenschaft ruhenden Bildung im Leben einen sicheren Anhaltspunkt haben, so muß es sich jenem Kreise ein- und unterordnen. Die Idee, daß das Gymnasium für die wissenschaftliche Bildung die allgemeine Vorbildung gebe, läßt sich nicht anders realisieren, als daß es die Vorbereitungsanstalt für die Universität sei. Ohne diesen realen Halt verliert die Gymnasialpädagogik, welche eben eine praktische Wissenschaft ist, den Boden des wirklichen Lebens [1]). Als Vorbereitungsanstalt für den Staatsdienst und die Universität hat das Gymnasium einen ganz bestimmten praktischen Zweck, welcher ihm seine Existenz sichert. Die Beziehung zur Universität ist aber deshalb von besonderer Wichtigkeit, weil dadurch dem Gymnasium seine ideale Aufgabe äußerlich geschützt ist; natürlich unter der Voraussetzung, daß die Universität selbst ihre ideale Aufgabe festhält. Sobald die Universität ihren Charakter als Gesammtschule der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Bildung verliert und sich in eine Reihe von Fachschulen auflöst, werden die Gymnasien als solche aufhören und sich gleichfalls in Specialschulen zersplittern.

Nachträglich bemerke ich noch zu dem, was ich oben S. 55 ff. über die Organisation der Universitäten gesagt habe, daß eine Auffassung der Art, wie ich sie gegeben, wohl eine befriedigende Antwort geben könnte auf die Frage: „Was fangen wir mit unsern kleinen Universitäten an"? Vgl. deutsche Vierteljahrsschr. 1858. Nr. 83. Dieses „Problem" ist vielleicht „nicht zu lösen," wenn man an die Universitäten nur den Maßstab der vollendetsten Fachschule legt; es löst sich aber sehr einfach, wenn man den zweiten Maßstab, nämlich den der höchsten Schule der allgemeinen Bildung, hinzunimmt. Wenn eine Universität diese

---

1) Wenn Kühnast (Z. f. G. 1858 S. 616) „als Ziel der Gymnasialbildung nicht das Universitätsstudium, sondern überhaupt die selbständige Weiterführung der gewonnenen allgemeinen Bildung bezeichnen möchte," so heißt das das Gymnasium in die Wolken der pädagogischen Theorie bauen. Uebrigens führe ich diese Aeußerung Kühnast's nur beispielsweise als eine der neuesten Formulierungen dieser verbreiteten Ansicht an.

letztere Aufgabe genügend löst, und der besonderen Fachbildung eine befriedigende Grundlage gibt, so wird man keinen Anstoß daran nehmen, wenn etwa die höhere Vollendung des einen oder anderen Fachstudiums auf einer anderen Universität gesucht werden muß. Nicht die höchsten Leistungen in den einzelnen Fachstudien bedingen den Werth einer Universität als eines Ganzen, sondern die rechte Harmonie der Leistungen für beide Seiten. Die kleinen Universitäten würden nur dann ihrem Untergange unrettbar entgegengehen, wenn der Plan, die beiden Seiten der Universität — die höchste Fachschule und die höchste allgemeine Schule — auseinanderzureißen, zur Ausführung käme. Nach dem S. 62 ff. Gesagten ist das aber eine Unmöglichkeit, da die zweite Seite weder vor noch hinter die erste gestellt werden kann, sondern auf das Engste mit ihr zusammenfällt.

§. 4. Schule und Kirche.

Da die Religion den Grundstein und den Schlußstein alles geistigen Lebens bildet, so ist in jeder Schule, welche geistige Bildung gibt, die Religion ein wesentliches, ja seiner intensiven Bedeutung nach das wesentlichste Element. Die reale Existenz einer Schule als christliche ist nur dadurch gesichert, daß sie sich der realen Lebensform des Christenthums, der Kirche einordnet. Auch das Gymnasium soll nicht nur „christlich“ sondern auch „kirchlich“ sein. Um jedoch das Verhältnis des Gymnasiums zur Kirche näher zu bestimmen, müssen wir die beiden anderen Arten der Schule heranziehen.

Betrachten wir zunächst den factischen Bestand, wie er sich historisch entwickelt hat. Die Dorf- oder Volksschule hat sich als eine kirchliche Institution der Hauptsache nach erhalten; sie verdankt das dem Umstande, daß die kirchliche Parochie (auf dem Lande) zugleich der kleinste politische Kreis ist. Die Versuche auch sie der Kirche zu entziehen und in die Hände des Staates zu legen sind ernstlich genug gemacht. Glücklicher Weise ist es eine Unmöglichkeit diese sich vollständig deckenden Kreise der kirchlichen und kleinsten staatlichen Gemeinde auseinanderzureißen. Denn wir müssen leider gestehen, daß die protestantische

Geistlichkeit wenigstens in den ersten Decennien dieses Jahrhunderts, wenn es möglich gewesen wäre, sich auch die Volksschule hätte nehmen lassen. Es ist eine höchst betrübende Erscheinung, daß die Geistlichkeit nicht nur unfähig gewesen ist, die höheren Schulen auf der Höhe der geistigen Entwicklung zu erhalten — (hierfür lassen sich noch genügende Entschuldigungen finden.) — sondern daß sie sogar nicht einmal im Stande gewesen ist, die Volksschule auf den unsrer Zeit entsprechenden Standpunkt aus eigener Kraft zu erheben. Wie bei den höheren Schulen, ebenso mußte bei den Volksschulen der Staat zugreifen und eine pädagogische Aufgabe übernehmen, welcher die Kirche, die Geistlichkeit allein hätte gewachsen sein sollen [1]). Die pädagogische Triebkraft, durch welche die Geistlichkeit der Reformationszeit sich in so hohem Maße auszeichnete, war verschwunden. Während die höheren Schulen der Kirche deshalb einfach abgenommen wurden, mußte in die Volksschule, welche der Geistlichkeit nicht ganz genommen werden konnte, das pädagogische Agens durch die staatliche Macht hineingebracht werden. Der Staat bildete die Lehrer, er gab ihnen ihre pädagogischen und methodischen Instructionen, — und die Geistlichkeit stand theils dabei und sah unthätig zu oder sie ließ sich als äußerlicher Controleur für die Erfüllung der staatlichen Verordnungen gebrauchen. So war es denn nicht zu verwundern, daß in den Lehrerstand der Volksschulen nach und nach das Gefühl drang, daß er nicht Kirchen- sondern Staatsdiener sei. Erst als diese Erscheinung auftrat und die Volksschule Miene machte, sich von der Kirche zu emancipieren, erwachte die Geistlichkeit und bemühte sich die ihr unbestreitbar zustehenden Rechte aufrecht zu

---

[1]) „Man entzog den Lehrer mehr und mehr den Einflüssen des Klerus, um ihn desto ausschließlicher von der Kanzlei aus bestimmen zu können.“ (Riehl) „Ich fand Lehrer, die durch ihre Seminarbildung dem Dorfleben gänzlich entfremdet worden waren und dabei verächtlich sogar auf ihren Pfarrer herabblickten, weil dieser Nichts von der Unterrichtsmethode verstehe. Ich habe Pfarrer kennen gelernt, die aus Furcht vor dem Schullehrer sich nicht entschließen konnten, die Schule zu besuchen, und Schulinspectoren, welche nicht wußten, wo das Schulhaus stand.“ Eilers, W. d. L. III, 20 ff.

erhalten. In wie weit aber das Bewußtsein von der großen Einbuße, welche die Kirche durch Verlust dieser Rechte leiden würde, zugleich mit dem Bewußtsein von der Vernachlässigung der Pflichten[1]) verbunden ist, läßt sich noch nicht genügend erkennen. Der Streit zwischen dem Lehrerstande der Volksschule und der Geistlichkeit ist vorläufig durch den Arm des Staates zur Ruhe gebracht — und auch, das wollen wir nicht verkennen, durch die wieder mehr verbreitete Einsicht in dem Lehrerstande, daß jene Verbindung eine nothwendige und natürliche sei. Aber bei jeder Bewegung des öffentlichen Lebens, welche kommen wird, wird er von neuem ausbrechen und der Hader und die innerliche Misstimmung wird nicht aufhören, bis die Geistlichkeit das einzige Mittel ergreift, um sich wieder in den vollständigen Besitz der Volksschule zu setzen. Dieses ist, daß die Geistlichen selber Lehrer werden. Die protestantische Geistlichkeit hat keine äußere Herschaft; so weit sie eine solche übt, handelt sie nur ex commissione principis. Will sie also eine freie, eigene Macht über die Schule üben, so ist dieß nur durch eine innere Herschaft möglich. Eine Schule innerlich zu beherschen aber vermag kein „Inspector," sondern nur ein selbstthätiger Lehrer. Man wähne aber nicht, daß die Sache mit dem Religionsunterrichte abgemacht sei. Darin besteht eben der Fortschritt der Volksschule über ihren früheren Standpunkt, daß sie nicht mehr Bibel- und Katechismus-Schule ist, sondern andere Elemente der allgemeinen Bildung aufzunehmen sich genöthigt sieht. Dadurch hat die Geistlichkeit die Herschaft über sie verloren, daß sie die Einführung dieser Elemente vernachlässigte und dem Staate und dem Lehrerstande überließ, und sie wird mit der steigenden Bildung des Volkes und der Volksschullehrer immer weiter zurückgedrängt werden, wenn sie nicht noch bei Zeiten die pädagogischen — Zügel nicht bloß, sondern auch Stränge ergreift. Daß die Geistlichen auf dem Lande diese Arbeit übernehmen können, daran zweifelt kein Mensch außer ihnen selbst. Die Geschäfte des geistlichen Amtes haben sich in Vergleich zu früher ver-

---

1) Vgl. Palmer, Evang. Pädagogik II. S. 48 ff.

ringert; die früher üblichen Gottesdienste an den Wochentagen, die Früh- und Abendkirchen sind zum größten Theile verschwunden. Aber wenn das auch nicht wäre — müssen nicht alle Menschen jetzt mehr arbeiten, als früher? Und wenn man die Geschäfte der Geistlichen in den großen städtischen Gemeinden vergleicht, so wird man keinen Anstand nehmen, den Landgeistlichen zuzumuthen, daß sie wöchentlich zwölf Stunden in der Schule unterrichten, sechs Stunden Religion und sechs Stunden Deutsch, Geschichte, Geographie, Naturkunde [1]). Auf die methodische Behandlung dieser Unterrichtszweige, welche von der Art sein muß, daß sie ungefähr in 6 wöchentlichen Stunden abgemacht werden können, habe ich hier nicht einzugehen; aber ich kann es nicht unterlassen auf die großen Vortheile aufmerksam zu machen, welche dadurch erreicht werden würden. Es wäre ein Leichtes, alsdann jede Volksschule in zwei Klassen zu theilen. Der Prediger würde seine 12 Stunden in der ersten Klasse zu geben haben und damit zu der Jugend in dasjenige Verhältnis treten, in welchem ein „Klassenlehrer" steht, ein Verhältnis, welches gerade zu religiösen Einflüssen die besten Gelegenheiten bietet. Es würde dadurch schon in der Jugend jene heillose Auffassung des Gegensatzes zwischen Weltlichem und Geistlichem beseitigt, nach welcher sie als zwei sich gegeneinander abschließende Gebiete erscheinen; Menschenleben und Natur würden den Kindern sogleich als von dem Religiösen durchdrungen entgegengebracht werden. Diese Aufgabe ist aber von so bedeutender Schwierigkeit, daß man bei der mangelhaften Vorbereitung des Volksschullehrerstandes von diesem niemals eine befriedigende Lösung erwarten kann [2]). Man beklagt eine

---

1) Vgl. Curtman, Schule und Leben S. 128.

2) Zu welchem gegen alle realen Bedingungen des Lebens blinden Idealismus sich die Pädagogik fortreißen laßen kann, zeigt noch ganz neuerlich H. Keferstein in seinen Pädagogischen Briefen, zur Reform der Volksschule, 1860. „Indem ich, sagt er S. 58 f., für alle Lehrer eine, den höchsten Zwecken der Schule entsprechende, gleich vollkommene Vorbildung verlange, will ich den Unterschied von Volksschullehrern als geringer ausgebildeten und den Lehrern für Gymnasien 2c. mit einer höheren Ausbildung aufgehoben wissen, statt dessen also einen großen Lehrerkörper ha-

„Ueberhebung" des Volksschullehrerstandes. Diese ist sehr natürlich, da man ihm Leistungen zutraut, zu denen er die nöthige Vorbildung nicht besitzt. Man hilft sich damit, daß man ihn nothdürftig routiniert macht; aber jeder Routinier ist hochmüthig. Und wer ist Schuld daran, daß sich dieser Stand überheben muß? Die Geistlichkeit, welche ihm concediert, daß er zu jener Aufgabe befähigt sei, während sie selbst sich nicht daran wagt. Der Staat mußte seine Forderungen an die Lehrer überspannen, weil die Geistlichkeit ihn im Stiche ließ. Eine Zurückführung des Volksschullehrerstandes auf den seiner Lebensstellung entsprechenden Standpunkt der Bildung und Gesinnung ist, wenn die Volksschule selbst da, wo sie gut ist, auf ihrer jetzigen Stufe erhalten und ferner gehoben werden soll, eine Unmöglichkeit, wenn die Geistlichkeit jenem Stande nicht dasjenige abnimmt, wodurch er überspannt wird [1]). Die Belastung des Geistlichen läßt sich jedoch auch dadurch vermindern daß man den Religionsunterricht in der oberen Klasse als Confirmandenunterricht gelten läßt, so daß nur einige wenige Stunden für die besondere Vorbereitung zur Confirmation ver-

---

ben, dessen Glieder je nach Alter, Fachbildung und pädagogischer Befähigung für alle in einem Staate vorhandenen Schulen verwendet werden können .... Die Fachwissenschaft studiere jeder Lehrer auf Universitäten oder Akademien" ... — Daß der Volksschullehrer sein „Fach" (welches?) auf Universitäten studiere und der Gymnasiallehrer seine Laufbahn in der Dorfschule beginne, ist doch ein utopischer Zustand, zu dem sich nur die Begeisterung eines Theoretikers aufschwingen kann. Damit will ich jedoch nicht den Vordersatz angreifen, aus welchem diese verfehlte Conclusion gemacht ist. Es ist vollkommen wahr, daß alle Schulen „gleich hohen Zweck" verfolgen und „gleich hohe Bedeutung" haben. Es ist auch das wahr und verdient sehr erkannt und anerkannt zu werden, daß unsre Volksschule von den Früchten der höchsten allgemeinen, der wissenschaftlichen Bildung genießen soll. Aber die richtige praktische Ausführung dieses Satzes ist doch nur die angegebene, daß die akademisch gebildeten Geistlichen zugleich Volksschullehrer werden.

[1]) Ich bemerke, daß ich den Lehrern die oben erwähnten Unterrichtsgegenstände keineswegs ganz nehmen will; sie sollen sie (wie auch den Religionsunterricht) in der unteren Klasse (oder Abtheilung) geben, so weit sie dahin gehören; auch mag einem befähigten ein oder der andere jener Unterrichte in der oberen Klasse übertragen werden.

wandt zu werden brauchten. Diese wenigen Stunden würden genügen, da sie sich auf das erbauliche Element für den nächsten Zweck zu beschränken hätten. Für den Fall, daß diese Erleichterungen nicht ausreichten, weil Gemeinde und Schule mehr Dienst verlangen, als zwei Personen zu leisten vermögen, würde die Frage aufzuwerfen sein, ob es nicht zweckmäßiger sei, statt eines zweiten Lehrers einen zweiten Prediger (oder Pfarrcollaborator) anzustellen, dem dann eine größere Arbeit an der Schule übertragen würde. Die beste Vorbereitung zum Pfarramte!

Durch jene collegialische Thätigkeit [1]) würde ein innerliches Band zwischen Pastor und Schulmeister gestiftet, von dem gegenwärtig so selten eine Spur vorhanden ist; und innerhalb dieser collegialischen Gleichstellung würde doch der Pastor die Stellung eines Directors der Schule einnehmen; er wäre nicht bloß de jure, sondern de facto der Leiter und Inspector der Schule; der Schullehrer würde ihn ganz selbstverständlich als denjenigen ansehen, für dessen Unterricht er seine Klasse vorzubereiten hätte, er würde ihm das Recht, die Hauptstimme über die ganze methodische und disciplinarische Haltung der Schule zu führen, ohne Umstände einräumen. Ueber den außerordentlich vortheilhaften Einfluß aber, welchen eine solche pädagogische Thätigkeit rückwirkend auf die Geistlichen für ihre gesammte amtliche Wirksamkeit üben würde, habe ich schon oben S. 176 f. gesprochen.

---

1) „Namentlich liegt es den Predigern ob, statt des wohlfeilen Tadels bei den Schulinspectionen durch treue Helferschaft den Landschullehrer mit seiner Lage zu versöhnen." Preuß. Jahrb. 1859 S. 26. — Andrerseits sollte man ebenso bedacht darauf sein, bei dem Amte des Schullehrers diejenigen Dienste zu erhalten, welche ihn zu einem Helfer des Pastors im geistlichen Dienste machen; so daß das Band der Collegialität ein zweifaches wäre. Vgl. Palmer a. O. S. 66 ff. — Ein Hauptfehler der modernen Pädagogik der Volksschule liegt darin, daß sie ihre Theorien nach der Stellung der städtischen Volksschullehrer construiert und ihre danach gewonnenen Postulate auch auf die Dorfschule überträgt. Umgekehrt müssen vielmehr die Verhältnisse der Dorfschule die Grundlage bilden, auf welcher dann die städtischen Volksschulen einige Modificationen zu erleiden haben werden.

Der nächste Verband des öffentlichen Lebens, welcher eine eigenthümliche Schule entwickelt hat, ist die städtische Commüne [1]). Die meisten Städte hatten bis zu Anfang dieses Jahrhunderts ihre „lateinische Schule." Wenn dieselbe nicht von einem Kloster herstammte, so war sie gewöhnlich mit der Haupt- oder Stadtkirche verbunden. Es war die Parochialschule der Hauptkirche, zu einer höheren Schule erweitert. Manche lateinische Schulen, welche in Folge der Maturitäts-Prüfungen zu Progymnasien herabgedrückt sind, stehen noch jetzt in diesem verwickelten Verhältnisse. Als Parochialschule stand diese Anstalt in engster Verbindung mit der Hauptkirche; der oberste Geistliche der Stadt war Ephorus derselben; er selbst, noch häufiger jüngere Prediger waren zugleich als Lehrer an ihr beschäftigt; die Lehrer, namentlich der Rector, wurden oft zu den geistlichen Aemtern befördert. In dieser Form haben im 16. und 17. Jahrhundert viele, im 18. und selbst im 19. Jahrh. noch einige blühende Schulen existiert. Dieses Verhältnis der lateinischen Schule zu der Kirche war für die letztere von einer großen Bedeutung. Die Verwaltung derselben bildete nämlich für das „geistliche Ministerium" der Stadt eins der wesentlichsten Stücke seiner Functionen; es hatte z. B. eine entscheidende Concurrenz bei der Anstellung der Lehrer. Aber abgesehen von dieser äußerlichen Macht über die Schule, war es von noch höherer Wichtigkeit, daß die Geistlichkeit in der Schule, durch die eigene Ausübung des Lehramtes, Herr und Leiter des gesammten geistigen Lebens der Stadt war und als der Träger der höheren Bildung dastand. Diese Vereinigung der geistigen Macht mit der geistlichen gab dem geistlichen Amte ein so hohes Ansehen und einen so großen Einfluß auf das städtische Leben. Seitdem aber die Geistlichkeit das Lehramt in seinem vollen Umfange aufgegeben und sich zu einem exclusiv religiösen Lehrstande ge-

[2]) Die Klosterschulen ruhten allein auf einer kirchlichen Institution, nach deren Falle sie entweder an die Städte oder an den Staat kamen. Die „Fürstenschulen" nehmen eine besondere Stellung ein; wir lassen sie außer Betracht.

macht hat, „entfremdet ein immer wachsendes Mistrauen ganze große Klassen in der Nation dem religiösen Lehrstande völlig.“ (Gelzer in s. Protest. Monatsbl. 1853 S. 154) „Herder und Schleiermacher nahmen die Aufklärung ihrer Zeit an die Hand und lehrten sie sich beugen, jener vor dem in der Geschichte der Völker, dieser vor dem in der Geschichte des Herzens sich offenbarenden Gott. Die moderne Theologie weist dem „Rationalismus“ — (und den irdischen Bedürfnissen der Bildung, welche nicht allein durch die materiellen Anforderungen des jetzigen Lebens, sondern auch durch die neu erwachten oder gewaltig erhobenen Mächte des geistigen Fortschritts mit unabweisbarer Nothwendigkeit sich geltend machen) — vornehm die Thüre und umgibt sich bequemer Weise mit dem Heiligenscheine der — (exclusiv geistlichen) — Praxis.“ (Preuß Jahrb. a. O. S. 110.) Mit dem Verluste der (städtischen, höheren) Schule ist die Brücke abgebrochen, welche das geistliche Leben mit dem gesammten geistigen Leben verbindet. Ja noch mehr, durch den Verlust der Schule ist auch die beste Brücke zwischen dem geistlichen und praktischen Leben abgebrochen. Die pädagogische Thätigkeit gerade war es, durch welche man die Geistlichkeit gleichsam aus ihrer überirdischen Sphäre in die irdische hinabsteigen, ihre Arbeit für den Himmel mit der für die Erde vereinigen sah. Selbst der ungeistlichste Sinn mußte erkennen, daß die Geistlichkeit im praktischen Leben mitarbeite und dem öffentlichen Wesen einen werthvollen Dienst leiste. Die städtische Obrigkeit fühlte, daß sie der Geistlichkeit durchaus bedurfte für Erhaltung des Schulwesens. Seitdem jene Thätigkeit aufgegeben ist, erscheint die Geistlichkeit in einer gar zu sehr vom praktischen Leben excludierten Stellung; seitdem die städtische Obrigkeit in ihrer Geistlichkeit die Geneigtheit und die Fähigkeit, das Schulwesen zu halten und zu heben, nicht mehr fand, konnte auch sie dem Verlangen des Staates, das höhere Schulwesen ganz und das niedere zu einem großen Theile in seine Hände zu nehmen, keinen Widerstand leisten. Für das Schulwesen, insbesondere für die Gymnasien ist dieser Uebergang in die Hände des Staates von großem Vortheile gewesen. Denn derjenige Standpunkt der allgemeinen Bildung, wie ihn

die Gymnasien in neueren Zeiten zu ihrem Ziele machen mußten, fand in der That in dem kleinen Kreise einer städtischen Obrigkeit und eines städtischen geistlichen Ministerii nur selten eine genügende Vertretung. Die Forderungen, welche man in neueren Zeiten an die Gymnasien stellte, waren so hoch, daß es selbst einer kräftigeren und gelehrteren Geistlichkeit wenn nicht unmöglich doch sehr schwer gefallen sein würde, sie zu befriedigen. Da außerdem die städtische Gemeinde sich wohl schwerlich dazu verstanden haben würde, diejenigen Opfer zu bringen, welche zur Hebung der Gymnasien nöthig waren, so dürfen wir der Geistlichkeit keinen Vorwurf daraus machen, daß sie die lateinischen Schulen aus ihren und der Städte Händen in die des Staates übergehen ließ. Aber das gereicht ihr zu einer schweren Schuld, daß sie, während sie dem Verluste der Gymnasien schmollend nachsah, die herrlichste Gelegenheit, den Verlust zu ersetzen, gleichgültig hat vorüber gehen lassen.

Die lateinische Schule stand zu der Stadt in einem ähnlichen Verhältnisse, wie die Volksschule zur einzelnen Parochie. Sie bildete nicht nur die Gelehrten, sondern sie gab auch, so gut es gieng, diejenige Volksbildung, welche die Bürger der Städte bedurften; sie war zugleich eine Bürgerschule. Seitdem aber das Bedürfnis nach Bildung gerade in der städtischen Bevölkerung stieg und gleichzeitig die Gymnasien immer mehr als Schulen für die Staatsdiener und höheren Stände ausgebildet wurden, fand die Bürgerschaft der Städte weder in den Parochialschulen noch in den Gymnasien Befriedigung. Die Gründung der Bürgerschule ist eins der vortrefflichsten Documente der Lebenskraft unsrer städtischen Communen. Mit Erstaunen aber sehen wir die Geistlichkeit, während sie so eifersüchtig auf ihre „Rechte" über die Volksschule hält, während sie den verlorenen Gymnasien zürnt, fast keinen Finger rühren, um diese neuen Schöpfungen eines kräftigen Lebens sofort mit der Macht des Evangeliums zu erfüllen und das Leben der Kirche einerseits in sie hineinzulegen und andrerseits aus ihnen zu erfrischen und zu kräftigen. Das Thor stand weit offen:

aber sie hatten keinen „Schlüssel", keine „Rechte" — und folglich konnten sie nicht hineinfinden.

Wir verkennen nicht, daß die Durchdringung der Welt mit dem Geiste des Evangeliums gerade in unsern Zeiten von einer ganz außerordentlichen Schwierigkeit ist; und da nun die „Realschulen" sich so principiell und prononciert auf die modernen und weltlichen Elemente der Bildung gründeten, so mußte die Betheiligung der Geistlichkeit fast unmöglich erscheinen. Aber dennoch dürfen wir wohl die Frage aufwerfen, ob nicht ein Theil der Schuld auch in einer gewissen Ungeschicklichkeit und Muthlosigkeit der protestantischen Geistlichkeit liegt, in Folge deren es ihr so schwer erscheint, neue Lebensformen mit dem christlichen Geiste zu füllen, oder den Drang nach neuen Lebensformen zu erfassen und fördernd zu leiten. Und was lag der Kirche wohl näher als dieser allgemeine Drang nach neuen Schulen oder Verbesserung des Schulwesens seit mehreren Decennien? Aber sehen wir da nicht die Geistlichkeit diesen Bestrebungen eher Dämme entgegensetzen, statt dem Strome ein Bett zu schaffen, in welchem ihm die Bächlein der Kirche von selbst reichlich zufließen und ihn klären konnten. Die Sorge, das lebendige Wasser der Kirche von den oft so trüben Fluten der Forderungen des Lebens fern zu halten, hat es dahin gebracht, daß es nun selbst wie ein stagnierender See in unserm Leben dasteht. Aber glücklicher Weise ist es noch Zeit, die Schleusen und Dämme zu durchbrechen; die Volksschule kann immer noch zu einer innerlichen Vereinigung mit der Kirche vermittelst des geistlichen Amtes zurückgeführt werden; und auch auf dem Gebiete der Stadt- oder Bürgerschulen läßt sich noch sehr viel nachholen. Ich will versuchen auch hierzu einige praktische Vorschläge zu machen; denn solche gehören stets zu einer pädagogischen Frage, weil die allgemeinen Sätze immer sehr vieldeutig sind.

Vorher aber sehe ich, wie meine Collegen an den Bürgerschulen, welche vielleicht durch einige frühere Aeußerungen über dieselbe wohl befriedigt sind, mit Erschrecken sich von mir abwenden darüber, daß ich sie „unter die Kirche" bringen will. Dagegen erinnere ich zunächst, daß unter dem Ausdrucke

„Bürgerschule" verschiedene, wenn auch gleichartige Schulen zusammengefaßt werden, die „höhere, mittlere und niedere Bürgerschule." Die letztere ist nichts anderes als die Volksschule in derjenigen Verbesserung oder Modification, wie sie für eine städtische Parochie nöthig ist. Daß diese in demselben Verhältnisse stehen muß wie die Volksschule überhaupt, darüber kann wohl kein Zweifel sein. Der Stand der Arbeiter, der kleineren Handwerker, der unteren Subaltern-Bediensteten und ähnlicher Lebensstellungen wird mit einer solchen Schule vollkommen befriedigt sein. Aber es findet sich jetzt eine große Zahl in der städtischen Bevölkerung, welche, ohne auf eine wissenschaftliche Bildung Anspruch zu machen, doch über jenen Standpunkt hinausgehen will; für sie ist die mittlere Bürgerschule. Die höhere Bürgerschule werden wir in ihrem Wesen erst dann recht auffassen, wenn wir sie von dieser mittleren getrennt uns vorstellen. Man wird bemerken, daß eine reine höhere Bürgerschule von solchen Schülern besucht wird, welche in verschiedene Dienstzweige des Staates oder großer privater Institute einzutreten und zum Theil auch noch eine höhere Specialschule zu besuchen beabsichtigen; daran schließen sich dann e i n i g e aus dem Stande der Kaufleute und Oeconomen. Nur eine große Stadt von etwa 20—30,000 Einwohnern wird eine solche Schule füllen; in kleineren Orten wird eine sehr große Zahl der Schüler von außen kommen. Aus diesen Gründen ist zuzugestehen, daß eine r e i n e h ö h e r e Bürgerschule (ein „Realgymnasium") eine ähnliche Stellung einnehmen kann, wie das Gymnasium, daß sie Staatsschule sei oder wenigstens einen stärkeren Einfluß des Staates erdulden müsse. Sie findet ihre Interessen in kleineren und mittleren Städten nicht genügend vertreten. Dagegen liegt die mittlere Bürgerschule recht eigentlich in dem Bedürfnisse dieser Städte; von ihr also kann eigentlich nur als „Stadtschule" die Rede sein. In sehr vielen Fällen aber wird sie entweder mit einer Parochialschule oder mit einer höheren Bürgerschule vereinigt sein. Wie bei solchen gemischten Verhältnissen, namentlich der letzteren Art die Beziehung zur Kirche zu regeln sei, lasse ich außer Betracht; m a n m u ß s i c h b e i s o l c h e n B e s t i m m u n g e n z u n ä c h s t

immer an reine Verhältnisse halten. Denken wir uns also diejenige Bürgerschule, welche ihre Schüler bis zum 14. oder 15. Jahre, d. h. bis zur Confirmation behält, so macht schon dieser Umstand, daß die Vollendung der Schule mit der Confirmation zusammenfällt, pädagogisch rathsam, diese beiden Acte in dem Gange des Lebens nicht auseinanderzureißen, sondern möglichst eng zu verschmelzen. Niemand wird leugnen, daß die sittliche, die religiöse Bildung gerade für diese Schüler, welche sogleich in das praktische Leben treten, von ganz besonderer Wichtigkeit ist; jeder Pädagoge muß zugestehen, daß diese religiöse Bildung nicht neben der übrigen hergehen kann, sondern daß sie mit und in der Gesammtbildung gegeben werden muß. Das christliche Element ist durchaus nothwendig in dieser Schule [1]). Aber, wird man sagen, darum brauchen es die Geistlichen nicht zu vertreten, es kann, wie bei den Gymnasien, von den Lehrern geschehen. Dagegen ist zu erwiedern: die Schüler dieser Schule sind fast alle aus der Stadt gebürtig; die Mehrzahl bleibt in der Stadt und macht sich später in ihr ansässig. Die Geistlichen der Stadt stehen also ihr ganzes Leben hindurch zu ihnen in naher Beziehung, sie üben factisch die Seelsorge an ihnen von der Geburt bis zum Tode. Und dieses gegebene Verhältnis wollte die Schule zerreißen oder stören? Ist es nicht vielmehr der wahren Pädagogik würdig, solche gegebenen Verhältnisse in die Wirksamkeit der Schule hineinzuziehen? Nur die übermäßige Richtung auf die materielle Seite der Bildung und die Erfahrung, daß die Geistlichkeit eine entschiedene Abneigung hat, auch für diese etwas zu thun, hat es herbeigeführt, daß dieses natürliche Verhältnis so sehr verkannt wird. Noch schlimmer aber ist es, daß gerade gegenwärtig ein großer Theil der Geistlichkeit in einer Richtung ist, welche es

---

[1]) Wir haben schon mehrfach darauf hingewiesen, daß jeder allgemeine pädagogische Satz einen realen Halt suchen solle. So würde das christliche Element der Stadtschule am besten gesichert werden, wenn die Kirche den Religionsunterricht der Schule als Confirmandenunterricht anerkennte. Mit Recht vindiciert Th. Hansen, Ueber die Methode und Stufenfolge des Rel. Unter. auf Gymn., denselben auch dem Gymnasium; über das nähere Verhältnis siehe oben S. 215.

unendlich schwer macht von solchen specifischen Tendenzen und verrannten Extremen abzusehen und die Dinge in ihrer allgemeinen Wahrheit zu erkennen. Setzen wir eine Geistlichkeit von echt evangelischem Geiste voraus, in deren Sinne die christliche Liebe und die christlich demüthige Hingebung zum Dienste auch im Kleinen mächtiger oder wenigstens ebenso mächtig ist, wie der dogmatische „Glaube" und die Sorge für die geistlichen „Ehren und Rechte"; so werden unsere Behauptungen leicht Zustimmung finden. Wie jetzt die Sachen stehen, ist es leider nicht ganz ohne Grund, wenn man fürchtet, daß da, wo man die Hand der Geistlichkeit zuläßt, die unabweisbaren Bedürfnisse des irdischen Lebens mit unverständiger Geringschätzung unerfüllt bleiben und ihnen zum Trotz vor Allem darauf hingearbeitet werde, unfruchtbare Sätze der theologischen Dogmatik in die Köpfe hineinzupredigen. Dennoch dürfen wir das Vertrauen nicht aufgeben, daß der Geist Christi mächtiger sei als der einer zelotischen Orthodoxie; und in diesem Vertrauen wollen wir uns denn auch nicht scheuen, der Kirche zuzugestehen, ja sie aufzurufen daß sie ergreife, was ihr gebührt.

Die praktische Ausführung würde etwa folgende sein. Die Parochialschule der Hauptkirche wird zur „Stadtschule" d. h. mittleren Bürgerschule erhoben; der erste Prediger ist Dirigent derselben, er gibt eine angemessene Zahl von Stunden in der ersten Klasse, wenigstens 6. Von den übrigen Lehrerstellen werden noch einige durch andere Geistliche der Stadt versehen. Um dieß zu ermöglichen, wird es öfters nothwendig werden, die geistlichen Aemter zu vermehren. Dieses ist der Weg, auf dem die Kirche den Städten entgegen kommen kann: sie stelle mehr Geistliche an und biete dann den Städten den Schuldienst durch die Geistlichen für umsonst oder für ein Geringes an. Sie werden gewiß zugreifen! Man wird geneigt sein, der Kirche Rechte zu gewähren, wenn sie Arbeit liefert[1]).

[1]) Freier und größer ist noch das Feld der Mädchenschule, welche an vielen Orten noch sehr im Argen liegt. Wahrscheinlich wird der Zutritt zu ihr der Geistlichkeit weit williger gestattet, als zu der Knabenschule. Uebrigens müssen wir anerkennen, daß die Geistlichen sich der Mädchenschule häufiger angenommen haben, jedoch meistens in privater Weise.

Von diesem Punkte aus wird die Kirche das städtische Leben wieder mehr beherschen als sie es jetzt thut. Und diese Schulen werden sich unter einem gründlich gebildeten geistlichen Lehrerstande besser befinden, als bei der Unsicherheit und Zufälligkeit der Wahl, die nicht selten auf halbgebildete oder noch zweifelhaftere Persönlichkeiten fällt, welche dem Amte nicht gewachsen sind.

Wir kommen nun zu dem Gymnasium. Während die Volksschule und die „Stadtschule" in politischen Kreisen stehen, welche mit kirchlichen Gemeindekreisen zusammenfallen — denn ich setze voraus daß man die städtische Gemeinde auch als eine kirchliche ansieht — steht dem Staate, dem sich das Gymnasium anschließt, nicht ein solcher Kreis des christlichen Gemeindelebens zur Seite. Denn die sogenannte „Landeskirche" wird man nicht dafür ausgeben können; sie ist, seitdem der Confessionswechsel auf Befehl des Fürsten nicht mehr üblich oder möglich ist, doch nur eine administrative Institution. So wie ein Staat verschiedene Confessionen duldet, so umfaßt eine Confession mehrere Staaten. Wenn man im kirchlichen Leben über die Kreise der Einzelgemeinde und der Stadtgemeinde hinausgeht, so kommt man auf die Gemeinde der Confession. Nur in England ist es allenfalls möglich, den kirchlichen Kreis der Hochkirche als dem politischen Kreise des Staates entsprechend anzusehen; die Hochkirche geht wenigstens nicht über diesen Kreis hinaus. Deshalb ist es in England vielleicht angemessen, daß die höheren Schulen kirchliche Institute bleiben. In Deutschland ist ein solches Verhältnis ein unwahres. So entschieden wir der Meinung sind, daß jede Schule, welche einem Lebenskreise angehört, der mit einem christlichen Gemeindeleben zusammenfällt, in der Vereinigung dieser beiden ihre Existenz haben solle, ebenso entschieden müssen wir eine Unterordnung des Gymnasiums unter die Administrativbehörde der Landeskirche zurückweisen. Damit widersprechen wir aber durchaus nicht dem Satze, daß das Gymnasium christlich, und nicht nur christlich, sondern auch kirchlich sein soll.

Es ist ganz gewiß an der Zeit, die Gymnasien zu erinnern, daß sie christlich sein sollen, nicht etwa allein im Interesse des

Christenthums oder der Kirche, sondern in ihrem eigenen. Wenn das Gymnasium die Schule für die „humane" Bildung im weitesten Sinne des Wortes ist, so darf es nie vergessen, daß die Religion mindestens einen höchst wesentlichen Bestandtheil derselben ausmacht. Das Gymnasium will zu „dem Idealen" erheben; wie könnte es da gerade das Idealste, die Religion, abweisen oder herabsetzen? Das Gymnasium will die geistigen Güter erhalten und mehren; wie könnte es da das höchste geistige Gut eines Volkes, die Religion, gering schätzen? Das geistige Leben der Menschheit oder eines Volkes bildet eine Einheit dem materiellen Leben gegenüber; die Vernachlässigung irgend einer Seite des geistigen Lebens rächt sich an dem Ganzen, und am meisten sicherlich die Vernachlässigung derjenigen Seite, welche die Geister der Menschen am tiefsten und in der weitesten Ausdehnung erfaßt und bewegt. Kein Pädagoge, welcher das Gymnasium als eine Bildungsanstalt ansieht, kann das religiöse Element ausschließen. Wenn man es aber zuläßt, so muß man wiederum zugestehen, daß es nicht eine mehr oder weniger geschätzte Zuthat ist, sondern daß es die Bildung der Schüler gerade in ihrer tiefsten Wurzel erfaßt, so daß ihm auch bei einer noch so geringen Ausdehnung seiner unterrichtlichen Seite eine durch kein äußeres Maß zu bestimmende intensive Bedeutung gegeben werden muß.

Ferner habe ich schon mehrfach darauf hingewiesen, daß das Gymnasium nicht im Stande ist, aus eigener Macht allein die Elemente der Bildung aufrecht zu erhalten, daß es vielmehr denjenigen concreten Lebenskreisen, in denen sie sich principaliter realisieren, wie dem Staate, der Universität sich anschließen, ein- oder unterordnen muß. Da nun das religiöse Leben bei uns in der Kirche sich realisiert, so muß das Gymnasium auch in diesen Kreis hineintreten, wie er factisch gegeben ist. Und da das kirchliche Leben in seiner realen Erscheinung wiederum in confessionelle Kreise sich theilt, so muß das Gymnasium je nach den kirchlichen Verhältnissen seiner Schüler sich einer Confession anschließen. Weiter aber kann es nicht hinabsteigen, da ein eigentlich kirchlicher Lebenskreis zwischen der confessionellen Gemeinschaft und der localen Gemeinde in Stadt und Parochie

nicht vorhanden ist. Wir werden also katholische und protestantische (oder evangelische) Gymnasien haben. Die letzteren werden sich in lutherische und reformierte scheiden; aber diese Scheidung hebt sich wenigstens im Innern wieder auf durch die evangelische Union. In wie weit die Gymnasien dieser Unterabtheilung der confessionellen Unterschiede folgen sollen, hängt nicht von ihnen ab, sondern von den Entwicklungen des evangelischen christlichen Lebens. An und für sich haben die Gymnasien entschieden unionistische Tendenz; denn je allgemeiner die Bildung ist, desto mehr strebt sie nach der Lösung der Differenzen im geistigen und materiellen Leben. Ich wünsche jedoch diese Frage hier fern zu halten und begnüge mich festzustellen, daß das Gymnasium sich einer bestehenden Kirche in seinem inneren Leben anzuschließen hat.

Kirche und Staat unterscheiden sich nicht etwa so, daß jene sich nur auf das geistige Leben, dieser nur auf das materielle Leben bezöge; beide erfassen den ganzen Menschen in seiner Einheit; der Unterschied läßt sich vielleicht in den Mitteln finden, welche beide zu ihren Zwecken anwenden. Der Staat ordnet und leitet auch das geistige Leben durch äußere Mittel; die Kirche ordnet und leitet auch das materielle Leben durch geistige Mittel. Immer aber werden wir anerkennen müssen, daß in der Kirche die geistige Seite des menschlichen Lebens culminiert. Darum ist es eine Blindheit gegen die Bedingungen der eigenen Existenz und Vollendung, wenn das Gymnasium an dieser bestehenden Form des geistigen Lebens nicht festhalten wollte. Die Kirche ist die zweite reale Institution, an welcher das Gymnasium gerade für seine ideale Aufgabe den sichersten Halt findet.

Auch hier müssen wir es wieder beklagen, daß gewisse Erscheinungen innerhalb der christlichen Kirche — sowohl katholischer als protestantischer Confession — es den Gymnasien so sehr erschweren, diesen Grundsatz anzuerkennen. Möchten wir aber dennoch von ihm so fest überzeugt und durchdrungen sein, daß wir ihn trotz jener unseligen Bestrebungen festhalten. Wir werden dazu geneigter sein, wenn wir anerkennen, daß diese kirchliche Reaction eine historische Berechtigung hat.

Daß das Christenthum wieder eine größere Macht in unserm Leben werden muß, ist außer Zweifel; daß in einem solchen Falle die Reaction von dem Streben nach Zurückführung äußerlicher Formen auszugehen pflegt, ist eine ganz gewöhnliche Erscheinung. Es wird dieser reactionären Orthodoxie nie gelingen, ihre Formen in weiteren Kreisen dauernd zur Durchführung zu bringen; der Standpunkt unsrer ganzen geistigen Entwicklung stellt dem unüberwindliche Hindernisse entgegen. Aber das ist auch nicht zu verkennen, daß dasjenige, was man gewöhnlich allgemeine Bildung nennt, doch nicht weiter in seiner Macht vorzuschreiten vermag, als zum Widerstande; ein Sieg über jene Richtungen kann nur durch einen wahrhaft evangelischen Glauben und durch eine wahrhaft christliche Liebe errungen werden. Wollen also die Gymnasien in diesen Kämpfen unsrer Zeit auch mitwirken, so können sie es nur durch den Glauben und die Liebe, die in Christo gegründet sind.

Es ist wunderbar, wie wir so in dem letzten allgemeinsten Satze mit jenen Gegnern vollständig in Uebereinstimmung sind. Worin liegt denn nun der Gegensatz? — In der praktischen Ausführung. Es ist nicht das erste Mal, daß die verschiedene Ansicht über die praktische Ausführung dazu führt, die Principien auf beiden Seiten so zu spitzen und zu wenden, daß sie als im tiefsten Grunde verschieden gefaßt werden. Die ganze Differenz über „christliche" oder „unchristliche" Gymnasien läuft auf die Frage hinaus, ob die Sorge für das Christliche in den Gymnasien allein den Lehrern oder der Geistlichkeit anvertraut werden solle. Nach dem früher über die Stellung der Gymnasien Gesagten gibt es keinen Grund, der Geistlichkeit eine directe officielle Thätigkeit dieser Art zu übertragen. Aus dem Satze, daß die Gymnasien christlich und kirchlich sein sollen, folgt nur daß auch der Gymnasiallehrerstand christlich und kirchlich gesinnt sei. Wenn man nun auch zugibt und vielleicht zugeben muß, daß er es gegenwärtig nicht in dem Maße sei, wie er es sein sollte, so folgt daraus doch wiederum nicht, daß Geistliche an seine Stelle gesetzt werden müßten. Allein diese Forderung wird auch nicht gestellt, son-

dern auch hier machen wir die betrübende Erfahrung, daß es der Geistlichkeit nicht um die Arbeit, sondern nur um die Inspection zu thun ist. Noch kürzlich hat sich ein Hannöverscher Pastor in dem Neuen Zeitblatt für die Angelegenheiten der lutherischen Kirche, Juni 1858, über den Gegenstand ausgelassen. Pastor Ernst verlangt eine „Eingliederung der gelehrten Schule in die Kirche;" er verlangt die Einsetzung eines geistlichen Scholarchen, eines Probstes. Zunächst machen wir darauf aufmerksam, daß, wenn es mit der „Eingliederung in die Kirche" ernstlich und streng nach dem Worte genommen werden soll, doch die Eingliederung in den Staat wieder aufhören, daß also die besondere Oberschulbehörde aufgehoben und deren Geschäfte dem Consistorium übertragen werden müßten. Selbstverständlich müßte auch die vom Staate eingesetzte wissenschaftliche Prüfungsbehörde mit einer durch das Consistorium committierten vertauscht werden. Es ist sehr zu empfehlen, solche unausbleiblichen Consequenzen zu ziehen und auszusprechen, wenn man organisieren will. Pastor Ernst begnügt sich jedoch, nur den Anfang dieser totalen Schulreform hinzustellen, indem er sagt, zu jener Eingliederung gehöre, daß die gelehrte Schule „eingepfarrt" werde. Wenn man von einem Institute sagt, daß es eingepfarrt sei, so heißt das erstens, daß alle in demselben stehenden Personen als Individuen zu der betreffenden Gemeinde gerechnet werden sollen; und zweitens, daß der bestimmte Pfärrer zu allen in dem Institute nöthigen kirchlichen Handlungen berechtigt und verpflichtet sei. Nun kommen aber solche kirchlichen Handlungen in dem Gymnasium nicht vor; es kann also das „Einpfarren" nur die Individuen als solche, und unter diesen wiederum nur die Lehrer treffen; denn die Kinder sind ja schon mit ihren Aeltern eingepfarrt, und es wundert mich, wie Pastor Ernst von einer „Bedienung der geistlichen Bedürfnisse der Schüler sprechen kann" da er doch schwerlich diese aus ihren Gemeinden herausreißen will [1]).

[1]) Die einzige geistliche Handlung, welche mit dem Gymnasium als Institut in Verbindung tritt, ist die noch an einigen Orten gebräuchliche gemeinschaftliche Feier des heiligen Abendmahles. Es ist eine Frage von pädagogischem Interesse, ob nicht eine weitere Verbreitung dieser Sitte

Aber auf den geistlichen Dienst ist es überhaupt nicht so sehr abgesehen, als vielmehr darauf, daß die gelehrte Schule „einem Pfarrer untergeben werde und daß der Pfarrer die volle Amtsgewalt über sie habe, nicht etwa bloß über die Personen der Lehrer und der Schüler zur Bedienung ihrer geistlichen Bedürfnisse, sondern recht eigentlich über die Schule, über das Lehr- und Lernleben darin, die volle Amtsgewalt, wie er sie noch heut zu Tage über die Volksschule besitzt." — In diesem Satze ist vor Allem eine, wie es scheint auch sonst verbreitete Unklarheit zu beseitigen. Es hat nämlich den Anschein, als sollte die Amtsgewalt über die Schule als ein integrierender Theil des Pfarramts angesehen werden. Für eine solche Ansicht findet sich, so viel mir bekannt ist, weder in den symbolischen Büchern noch in Luthers Schriften eine Stütze. Den Geistlichen der Reformationszeit ist diese Gewalt nur aus dem einfachen Grunde zugefallen, weil sie Lehrer waren, weil die Lehrer der höheren (lateinischen) Schulen Kleriker waren. Deshalb war das Lehramt und die Regierung desselben ein natürliches Accessorium des geistlichen Amtes, umsomehr da die höhere Schule der Hauptsache nach als eine Pflanzschule der Geistlichkeit angesehen wurde. Für die Volksschule ergab sich diese Stellung als eine mehr inhärierende daraus, daß sie fast ausschließlich Katechetenschule war; auch der Unterricht im Lesen hatte nur den Zweck, daß das Volk die Bibel lesen lerne. Wenn nun aber schon die Volksschule in neueren Zeiten immer mehr zugleich weltliche Bildung erzielt, so gewinnt diese Tendenz in den höheren Schulen stofflich so sehr die Ueberhand, daß das „Lehr- und Lernleben" wohl mit Recht eine Selbständigkeit beanspruchen darf. Die alte Schule

---

wünschenswerth sei, da es dem Gymnasium wohl anstände, denjenigen Schülern, welche durch ihr Haus keine oder zu geringe Anregung dazu finden, eine solche zu bieten. Noch wünschenswerther wäre es, wenn die auswärtigen Schüler angehalten würden, sich dem Prediger der Gemeinde, in welcher sie wohnen, vorzustellen und ihn um seine Seelsorge zu bitten, so daß Geistlicher und Lehrer zusammen die Beaufsichtigung dieser Fremden übernähmen. Für Beides bedürfte es aber wohl nur einer Uebereinkunft zu diesen besonderen Zwecken, nicht einer „Einpfarrung der Schule."

war principaliter geistlich und nahm die Pflege der weltlichen Bildung nur als Accidenz an; die neuere höhere Schule ist — nicht weltlich — sondern eine „allgemeine," als welche sie die religiöse Bildung umfaßt. Da nun überhaupt die Geistlichkeit das Lehramt in der Schule aufgegeben hat, so ist es eine Anmaßung, trotz dem eine rein inspicierende und controlierende Amtsgewalt zu beanspruchen. Wie kann man eine Ehre und ein Recht verlangen, wenn man den Preis, mit welchem sie verbunden sind, den Dienst und die Pflicht nicht leistet? — Und fragen wir dann einmal näher, was denn das heißen soll: „die volle Amtsgewalt über das Lehr- und Lernleben?" Soll der Probst die Thätigkeit der Lehrer und die Methode des Unterrichts controlieren, so sehen wir nicht ein, wozu noch ein Director da sein soll. Hätte doch Pastor Ernst die Sache lieber gerade herausgesagt, daß nämlich der geistliche Scholarch nur zusehen solle, ob überall in der Schule die christliche Lehre richtig nach den symbolischen Büchern und nach der jeweiligen herschenden Richtung der Geistlichkeit tractiert werde. Wir wollen nicht in Abrede stellen, daß die Geistlichkeit von Amts wegen ein lebhaftes Interesse an dem christlichen Leben in der Schule haben muß. Aber ist ihr denn jemals der Weg gesperrt, dieses zu bethätigen, haben sich die Gymnasien je ihrem Einblicke entzogen? Erhalten sie nicht die Schüler aus denselben zur Confirmation und können sie da nicht die Früchte sehen? Halten die Gymnasien nicht ihre öffentlichen Examina? Und sollten einem Geistlichen, welchen der wahre Drang des evangelischen Glaubens und der christlichen Liebe treibt, wohl die Thüren der Schule geschlossen sein? Freilich als Glaubensinspector hineinzutreten, dazu fehlt auf der einen Seite der rechte Muth, und auf der anderen die Neigung eine solche Visitation aufzunehmen. Mit jener bloßen Beobachtung wäre nun allerdings noch nicht viel gewonnen, wenn nicht eine Macht des Einflusses dahinter stände. Aber dazu ist der beste Weg gegeben. Jeder Lehrer steht als Mitglied einer Gemeinde oder als Beichtkind zu einem Pfarrer in einer Beziehung, welche den Letzteren berechtigt und verpflichtet, sein Amt als Seelsorger an ihm zu üben. Und wie der Seelsorger in das Leben

und Treiben eines jeden Pfarrkindes hineinblickt, um zu sehen ob es christlich sei, um zu stärken und zu trösten, um zu ermahnen und zu strafen, so wird der rechte Seelsorger des Lehrers auch auf dessen lehrerische Thätigkeit seinen Einfluß üben können. Dieses ist der rechte, der wahrhaft Segen bringende Weg, auf dem das geistliche Amt — wenn es nicht selbst das Lehramt übernehmen will — auf die Schulen wirken kann. Aber freilich ist es kein leichter Weg. Wenn schon überhaupt die Menschen heut zu Tage dem geistlichen Dienste schwerer zugänglich sind, so ist es nicht zu verwundern, daß ein Stand der Gelehrten, welche den Geistlichen an Bildung gleichstehen, zuweilen ihnen überlegen sind, insbesondere der Gelehrten, welche in den Sprachen nicht nur „die Scheide" sondern in ihrer Wissenschaft auch ein „Messer" haben, dem geistlichen Amte große Schwierigkeit macht. Aber hier kommen wir eben auf den schwachen Fleck der „Kirche." Eine Menge von Erscheinungen müssen die Meinung erwecken, daß die Geistlichkeit das rechte Vertrauen zu der geistigen Macht nicht besitzt, daß sie daran verzweifeln, mit derjenigen Macht, welche ihnen in dem von Gott eingesetzten Amte verliehen ist, die Kirche zu erhalten, und daß sie deshalb so eifrig ihrem Amte weltliche Stützen zu gewinnen suchen. Die „volle Amtsgewalt über das Lehr- und Lernleben in den gelehrten Schulen" würde ein solches weltliches Nebenamt des Geistlichen sein. Und allerdings würde es weit bequemer sein, die geistlichen Tendenzen in den Schulen dadurch zu verfolgen, daß die Anstellungen und Beförderungen der Lehrer unter die Influenz eines geistlichen praepositus gestellt, daß Lese- und Gesangbücher und einige Stücke des Lehrplans von der geistlichen Behörde octroyiert und gewisse Förmlichkeiten mit riguröser Strenge executiert würden. Aber derjenige, welcher solche Wege der Regierung der Schule für nothwendig erklärt, gesteht die Schwäche des geistlichen Amtes als solchen ein. Pastor Ernst geht in diesem Bekenntnisse so weit, daß er seinen Artikel mit den Worten schließt: „Die Gymnasien in ihrer gegenwärtigen Verfassung können wir nicht brauchen." Mag er nun unter „Verfassung" den gegenwärtigen, seiner Meinung nach unchristlichen Zustand der Gymnasien,

oder wörtlicher genommen die gesetzliche Ordnung des Gymnasialwesens, nach welcher ein geistlicher Vorsteher ausgeschlossen ist, verstehen: in jedem Falle erklärt er die Kirche für unvermögend, durch das von Gott verliehene Amt allein das Evangelium in dem Gymnasium aufrecht zu erhalten. Dem gegenüber müssen wir — wir christlichen Gymnasien — erklären, daß wir eine „Kirche", welche Schwache zu stärken, Verirrte heimzuführen, Sünder zu strafen und zu bekehren ohne die officiellen Befugnisse eines weltlichen Nebenamtes nicht vermag, unsrerseits nicht brauchen können. Es ist des Herrn Sache, die Böcke und die Schafe zu sondern; die Hirten aber sollen beide weiden, denn sie wissen nicht, wen der Herr „brauchen" kann oder nicht in seinem Reich. So kommt denn als geistliche Hirten zu den Gymnasien und nicht als Scholarchen, Pröbste, Inspectoren, Ephoren; achtet es nicht zu gering und zu mühselig, das einzelne Schaf zu hüten und es in der Herde eurer Gemeinde mit besonderem Eifer zu pflegen als eins, das seinerseits wiederum ein Sauerteig der kleinen Schulgemeinde sein soll.

Ich habe das Vertrauen, daß ich solche Worte für die Gymnasien sprechen durfte; denn es mehren sich in neuerer Zeit die Stimmen des christlichen Glaubens unter den Pädagogen und es steht zu hoffen, daß es ein Glaube sei, welcher auch Stich und Stand hält, wenn die Empfehlungen der Frömmigkeit und „Rechtgläubigkeit" von oben aufhören. Ich mußte aber so sprechen, um meine eigene Ansicht nach beiden Seiten hin vor Misdeutungen zu schützen. Die Gymnasien sollen christlich und kirchlich sein; sie sollen es aber aus sich selber sein. Gleichwohl bin ich bereit der Kirche noch weiter entgegenzukommen. Allgemeine Sätze und Principien finden nur dann ihre sichere Realisierung, wenn sie auch eine feste äußere Form gewinnen. Wollen wir auch in den Gymnasien das Evangelium lehren und verkündigen, so muß der Stand der Gymnasiallehrer sein geistliches Element haben; und da nun die Kirche mit ihrer Geistlichkeit als eine feste Lebensform dasteht, so muß der Lehrerstand mit dem geistlichen Stande in eine engere Verbindung treten. Die nothwendige Differenzie-

rung hat auch hier die Trennung zu scharf gemacht. Möchten die Gymnasiallehrer erkennen, daß es im höchsten Grade im Interesse der idealen Bestrebungen des Gymnasiums liegt, sich demjenigen festgegründeten Stande anzuschließen, welcher das höchste geistige Gut des Lebens trägt und pflegt. Die Kirche — man denke nur nicht an jeweilige Corruptionen, wie sie zu allen Zeiten gewesen sind und vorkommen werden — die evangelische Kirche ist die mächtigste Stütze des Gymnasiums, schon aus dem einfachen Grunde, weil das Gymnasium eine mächtige Stütze der Kirche ist. Siehe Luther „An die Bürgermeister und Rathsherrn allerlei Stände in deutschen Landen.“ Aber die praktischen Consequenzen aus diesen Sätzen! daß sie richtig gezogen werden, das ist noch eine verfängliche Aufgabe. Ich will es versuchen, den Weg zu zeigen.

Hier bietet mein Vorschlag für die Einrichtung der akademischen Studien der Gymnasiallehrer einen leichten Weg. Ich habe gesagt, daß jeder Gymnasiallehrer einen zweijährigen geordneten Cursus des philologischen Studiums machen, daß er alsdann die zwei folgenden Jahre denjenigen Wissenschaften vornehmlich widmen solle, welche dem Unterrichte, den er besonders zu geben wünscht, entsprechen. Nun ist die Theologie eine Wissenschaft, welche auch auf dem Gymnasium durch den Religions- und den hebräischen Unterricht vertreten ist, welche auch in den Geschichts- und deutschen Unterricht hineingreift. Es werde also das Studium der Theologie zu den wissenschaftlichen Studien gerechnet, welche einen Gymnasiallehrer zum Eintritt in seinen Beruf befähigen, natürlich wieder mit der Bedingung, daß er jenen zweijährigen philologischen Cursus gründlich absolviert habe. Die vorgeschlagene Einrichtung des Candidaten-Examens ist von der Art, daß sie durch die Verbindung eines (zweijährigen) wissenschaftlichen Studiums der Theologie mit jenem philologischen Cursus befriedigt sein kann. Auf diese Weise würde die Theologie unter den Gymnasiallehrern selbst vertreten sein, sie würde Hausgenossin unter den Wissenschaften des Gymnasiums. Und wahrlich wir dürften uns von einer solchen innerlichen Vereinigung die besten Früchte für das ganze Wesen der Gymnasien ver-

sprechen. Will nun die Kirche diese gebotene Hand ergreifen, will sie ihrerseits dieses Element stärken, so kann sie es in einem hohen Grade. Sie braucht nur zu bestimmen, daß derjenige, welcher jene Studien ganz durchgemacht und das Examen der wissenschaftlichen Prüfungskommission (zu welcher für solche Candidaten selbstverständlich ein Mitglied der theologischen Facultät hinzuzuziehen ist) bestanden hat, zugleich als examinierter Candidat der Theologie [1]) angesehen und mit allen dem entsprechenden Rechten begabt sein solle. Solchen Männern würden so gut wie denjenigen, welche Philologie, Mathematik, Naturwissenschaft, neuere Sprachen als besondere wissenschaftliche Studien getrieben haben, die Concurrenz zu den höchsten Lehrstellen auch der des Directors offen stehen. Aber sie würden, als noch nicht ordiniert, trotzdem in diesen Stellungen reine Lehrer bleiben ohne die geistliche Amtsgewalt in eine Sphäre zu bringen, in welcher sie doch nur in eine schiefe Stellung geräth. Nicht das geistliche Amt, sondern die theologische Wissenschaft würde sie in das Gymnasium einführen.

So hätte denn die Kirche ihre geistlichen Diener in der Volks- und Bürgerschule und ihre Theologen in der gelehrten Schule, und damit eine „Herschaft über die Schule", wie sie sie nur wünschen kann. Dieser Preis aber ist nur zu erringen durch Dienst an der Schule, durch recht eigentlichen Schulmeisterdienst.

Es waren manche Abschweifungen nöthig, um zu zeigen, wie das Gymnasium seine Stützen finden sollte am Staate, an der Universität, an der Kirche. Wenn es diese Stützen dadurch gewinnt, daß es allen dreien wahrhaft dient, sich allen dreien werth und unentbehrlich macht, so ist seine Existenz trotz aller Angriffe von den „Materialisten" gesichert. Aber es soll auch alle drei Stützen gleich werth halten; denn die eine stützt

---

[1]) Einem solchen Candidaten würde nur noch das dritte Examen, das sogenannte rigorosum, vor seiner Ordination bevorstehen. Das jetzige erste theologische Examen, das praevium, ist seit Einführung des Maturitäts-Examens eine Anomalie; es sollte das zweite Examen sogleich hinter das akademische Studium gestellt sein.

und schützt es auch gegen die andere. Der Staat hat natürlich Neigung, die Bildung der Staatsdiener hervorzudrängen; Wissenschaft und Kirche sollen diesen zu praktischen Bestrebungen entgegenwirken. Die Universität bringt die Gefahr einer wissenschaftlichen Ueberspannung; die praktischen Bedürfnisse des Staates und die Sorge der Kirche um die Seele und das ewige Leben werden dem die Wage halten. Die Kirche allein kann, wie die Geschichte sattsam zeigt, gleichfalls auf die verkehrtesten Wege gerathen und das Menschliche verderben ohne das Himmlische zu fördern. Der praktische Beruf und die Wissenschaft wird dem Dogmatismus und dem Fanatismus wehren.

Möchten uns denn diese drei, der Staat, die Universität, die Kirche ihre Hände reichen, um uns aus der Unsicherheit und Bedrängnis, in denen wir wahrlich sind, schneller zu helfen, als wir es wohl mit eigenen Kräften vermögen! Möchten sie uns ihre Hände aber auch so reichen, wie es allein zu unserm und zu ihrem Besten geschehen kann!

Anhang I[1].

Normalplan einer höheren Bürgerschule.

	14—16	12—14	12 —	—	— 8.	Lebensjahre.
	1ste	2te	3te	4te	5te	Klasse
Religion	2	2	2	2	2	10
Deutsch	4	4	4	4	6	22
Geschichte	2	2	2	2	2	10
Latein	2	4	4	6	6	22
Französisch	6(4)	4	4	6	—	20(18)
Englisch	4	4	4	—	—	12
Math. und Rechnen	4(6)	4	4	4	6	22(24)
Naturwissenschaft	4	4	2	2	2	14
Geographie	2	2	2	2	2	10
Singen und Zeichnen	2	2	2	2	2	10
Schreiben	—	—	2	2	4	8
Nachhülfe	—	—	(2)	(2)	(2)	
	32	32	32	32	32	158

Dieser Normalplan zeigt einen nicht so auffälligen Unterschied der Stundenvertheilung auf zwei Partieen der Lehrfächer, wie der des Gymnasiums, vielmehr eine gewisse Gleichmäßigkeit derselben. Dem entspricht dann das Gesetz, daß auch die Unterrichtsmethode eine gleichmäßigere ist; die objectiven und subjectiven Elemente der Methode müssen hier durchschnittlich

[1]) Den Seite 99 versprochenen Anhang über Nachhülfe- und Strafstunden (Nachsitzen) hat die verehrliche Redaction der Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen in das Märzheft des XIV Jahrganges aufzunehmen die Güte gehabt.

gleich gemischt, der Unterricht im Latein in den oberen Klassen subjectiver und freier als auf dem Gymnasium, der im Deutschen, in der Geschichte und Geographie und besonders in den Naturwissenschaften wissenschaftlicher und abgerundeter sein. Man lasse sich nicht dadurch irren, daß der Gymnasialschüler trotzdem in einigen dieser Stücke, namentlich im Deutschen, wohl wissenschaftlicher ausgebildet sein wird, als der Realschüler. Es ist dieß die Frucht der klassischen Studien; darum braucht der deutsche Unterricht selbst nicht in dem Maße darauf aus zu sein, einen Abschluß, also eine Art von wissenschaftlichem Verständnis oder eine vollendetere Fertigkeit zu erzielen, wie es die höhere Bürgerschule thun soll. Das Gymnasium hat bei den modernen Disciplinen noch eine weitere Fortsetzung der Studien derselben vor Augen; es faßt also den Kreis derselben eventuell größer als die Realschule, ohne ihn zu vollenden. Die Realschule dagegen, welche die Schulbildung abschließen soll, faßt den Kreis dieser Unterrichtszweige enger, strebt aber weit mehr ihm eine Vollendung in seiner Art zu geben. Unter den Modificationen, welche auch eine reine höhere Bürgerschule annehmen kann, ist die allgemeinste wohl die, ob die Schule, je nach den Bedürfnissen der Bevölkerung, mehr die neueren Sprachen oder die mathematischen Wissenschaften vorwiegen lassen, ob sie mehr einen mercantilen oder einen technischen Anstrich annehmen will. Bei mehreren Unterrichtszweigen wird dieser Unterschied nur in der Wahl oder der Behandlung des Unterrichtsstoffes sich bemerklich machen, im Französischen und der Mathematik aber wird er auch äußerlich in der Stundenzahl erkennbar sein, wenigstens in der obersten Klasse. Denn nur dieser steht es zu, etwas stärkere Rücksicht auf den künftigen Beruf der Mehrzahl ihrer Schüler zu nehmen. Bis zu der zweiten Klasse werden die Schüler noch sehr gemischt sein, und nur diejenigen, welche ihre Kinder über die Confirmation noch ein Paar Jahre hinaus auf der Schule lassen, können erwarten, daß dieselbe auf den Besuch einer Fachschule oder auf den Lebensberuf besondere Rücksicht nehme, während bis zum 14. Jahre die Schule schon genug zu thun hat mit der allgemeinen Ausbildung. Der nicht seltenen

Forderung der Aeltern, daß die Schule schon in so frühen Jahren auf Anleitungen zu einem besonderen Berufe Bedacht nehme, müssen wir auf das Entschiedenste entgegentreten. Die Nachhülfe-Stunden müssen, so lange sie für mehrere Schüler nöthig sind (1stes Vierteljahr jedes Semesters) anderen Unterrichtsgegenständen, insbesondere denjenigen, welchen sie zu gute kommen, entzogen werden. Auch wird man in der untersten Klasse die für Geschichte oder Naturgeschichte angesetzten Stunden ein Vierteljahr lang dazu verwenden dürfen, da diese Gegenstände im deutschen Unterricht stark mit verarbeitet zu werden pflegen; oder aber man benutzt zwei der deutschen Stunden dazu unter der Voraussetzung, daß andere Unterrichtszweige sich eine Unterstützung des Deutschen angelegen sein lassen. Da der gesammte Unterricht auf der höheren Bürgerschule subjectiver, individueller ist, wie auf dem Gymnasium, so werden wahrscheinlich die Nachhülfe-Stunden überhaupt weniger nöthig sein.

Anhang II.

Singen und Zeichnen.

Eine bedeutende Seite der Bildung ist die künstlerische. Das Gymnasium umfaßt die bedeutendste der schönen Künste, die Poesie. Es ist wünschenswerth, nicht nothwendig, daß von Seiten des Gymnasiums auch eine oder die andere Kunst den Schülern nahe gebracht werde. Wenn es sich darum handelt von Singen oder Zeichnen nur Eins auszuwählen, so würde ich dem Singen den Vorzug geben; schon aus dem Grunde, weil es unsern Schülern, welche so viel mit gedrückter Brust an den Tischen sitzen müssen, sehr dienlich ist durch Gesang ihre Lungen zu stärken. Außerdem greift die Musik, besonders der Gesang leichter und tiefer in die Bildung der Gemüthsseite ein, welche neben der vorherschenden Verstandesbeschäftigung der Schule noch mehr einer Ergänzung bedarf, als die Geschmacksbildung. Ferner schließt sich die Musik der Poesie näher an, so daß sich Gesangunterricht mehr mit dem übrigen Unterrichte „concentrieren" läßt. Vgl. R. v. Raumer, d. Unter. im Deutschen S. 114. Von besonderer Wichtigkeit ist, daß der Gesang ein gemeinschaftliches Lernen und Ausüben gestattet und dadurch die sittliche Einheit der Schule fördert. — Will man aber das Zeichnen nicht aufgeben, so wäre zu rathen, daß die angesetzten Stunden im Sommer für das Zeichnen, im Winter für den Gesang benutzt würden. Der Sommer bietet besseres Licht für den Unterricht und außer der Schulzeit mehr Gelegenheit den Körper zu stärken; der Winter fesselt so schon die Knaben mehr an das Zimmer und den Stuhl. Die Winterzeit wird von denjenigen, welche besondere Neigung zum

Zeichnen haben, zur privaten Fortsetzung dieser Kunst benutzt werden; der Sommer bietet Veranlassung, die Kunst des gemeinschaftlichen Gesanges privatim zu üben. Außerdem würde das Zeichnen regelmäßig fortgesetzt werden können mit denjenigen, welche überhaupt oder zeitweilig wegen Umschlags der Stimmen zum Singen unfähig sind.

Der eigentliche Schulunterricht im Gesange sollte auf die unteren Klassen beschränkt sein, so lange die Schüler Discant- und Altstimmen haben. Vierstimmiger Gesang wird nur mit Schwierigkeiten herzustellen sein, da die Tenorstimmen überhaupt selten sind und, auch wenn sie vorhanden sind, in den ersten Entwicklungsjahren des Jünglings geschont werden müssen. Ein Männerquartett mag, wenn es möglich ist, dem Privatvergnügen der älteren Schüler und etwa der privaten Leitung des Gesanglehrers überlassen bleiben. Wünscht man bei Schulfeierlichkeiten musikalische Aufführungen durch gemischten Chor zu veranstalten, so werden die älteren Schüler, wenn sie früher tüchtig in zweistimmigem Gesange geübt sind, ohne große Schwierigkeit die Baß- und Tenorstimmen zu diesem besonderen Zwecke einüben können. Die wahren Interessen, welche die Schule an einer musikalischen Bildung hat, lassen sich vollständig mit dem zweistimmigen Gesange erreichen; ja ich glaube, daß sie durch denselben weit besser erreicht werden, als durch den vierstimmigen. Bei allen Künsten ist es von der größten Wichtigkeit, daß sie zur eigenen Ausübung befähigen. Dazu bietet der gemischte vierstimmige Gesang aber gar keine Gelegenheit außer in einem Concerte, sei es in einem öffentlichen oder in einem Schulconcerte; und diese Gelegenheit ist nothwendigerweise eine sehr beschränkte, da bei gewöhnlichen Schulfeierlichkeiten doch der gemeinschaftliche Choral immer den Haupttheil bildet und gewiß nicht durch einen vierstimmigen Gesang eines Theiles der Schüler verdrängt werden darf. Dagegen gehen die beiden Orte, wo die Gesangeskunst ihre natürliche Ausübung findet, die Kirche und der Wald, leer aus. Diese beiden Orte, nicht das Concertzimmer, muß der Gesangunterricht der Schule als sein Feld betrachten.

Die singenden Gymnasialschüler sollten vereint je mit den

Schülern anderer Schulen ihrer Gemeinden, mit denen sie ja auch zusammen confirmiert werden, sonntäglich die Responsorien in der Kirche singen und dazu in dem Gymnasium eingeübt werden. Damit wäre dem Gesangunterricht sein praktischer Zweck und Halt gegeben, und auch er wäre damit zu der alten Quelle, aus welcher er entsprungen ist, zurückgekehrt. Zweitens sollte man darauf Bedacht nehmen, einen zweistimmigen Choralgesang so weit zu üben, daß er ohne Noten ausgeführt werden kann. Ein zweistimmiger Choral kann bei allen Gelegenheiten von der gesammten Schule gesungen werden. Und auch die Kirche würde davon Vortheil ziehen, indem die große Zahl der Männer, welchen es unmöglich oder lästig ist die hochgehenden Melodieen mitzusingen, die in der Jugend fest eingeprägte zweite Stimme singen könnten. Selbstverständlich müßten die Organisten an die übliche Harmonienfolge gebunden sein.

Eben so fruchtlos wie für die Kirche ist der vierstimmige Gesang für den Wald. Ein gemischter Chor ist da kaum möglich ohne daß besondere Veranstaltungen dazu getroffen werden, und selbst ein Männerquartett kann nicht ohne die „Gesangbücher" fertig werden. Ueberhaupt ist ein Quartett viel zu künstlich, als daß die Gesangeslust im Freien darin zum Ausbruche kommen könnte. Der zweistimmige Gesang dagegen ist der natürliche des Volksliedes. Hier hat die musikalische Composition noch ein schönes zu sehr vernachlässigtes Feld. Es wäre ein herrlicher Gewinn für die tiefer und weiter greifende musikalische Bildung unseres Volkes, wenn unsere besten Volks-, Turn- und Studentenlieder zweistimmig componiert und zum Theil in den Schulen gelernt würden [1]). Für die niederen Schulen hat man schon eine große Menge zweistimmiger Lieder; aber sie sind größtentheils zu ausschließlich für das Kindesalter gemacht und in Text und Melodie oft

---

[1]) Da die Turnfahrten eine, (aber auch wohl die einzige) Gelegenheit bieten, bei welcher ältere und jüngere Schüler im Freien vereint sind, so wäre es vielleicht zu empfehlen, einige Turnlieder dreistimmig zu componieren.

gar zu kindlich, so daß für das spätere Leben Nichts daraus gewonnen wird. Den Schülern der höheren Schulen muß jedenfalls auch schon in ihrem früheren Alter Inhaltreicheres und Höheres geboten werden.

Wollte man mir etwa die Concession machen, daß zweistimmiger Gesang auch neben dem vierstimmigen geübt werden sollte, so kann ich mich nicht damit begnügen. Ich verlange eine so starke Uebung des zweistimmigen, daß die Melodie der zweiten Stimme mechanisch fest im Gedächtnisse hafte, daß das zweistimmige Lied den Schülern zur anderen Natur werde, und die Begabteren befähigt werden, eine zweite Stimme selbst zu finden. Der vierstimmige Gesang würde nur verwirren, ich kann ihn also nur als seltene Ausnahme gestatten.

Wenn man den Schulunterricht auf den zweistimmigen Gesang in den unteren Klassen beschränkt, so wird es an keinem Orte, selbst in dem kleinsten Landstädtchen nicht an einem geeigneten Lehrer fehlen. Das zweistimmige Singen in der Schule würde uns eine Jugend liefern, welche Lust und Geschick hätte, diese herrliche Kunst in Kirche und im Freien zu üben; und wo immer sich Einige, wenn auch von verschiedenen Orten und zum ersten Male, zusammenfänden, würden sie in melodischem Klange ihre Stimmen erschallen lassen können. Der vierstimmige Gesang liefert uns Concert- und Ständchen-Sänger, der zweistimmige Gesang ein singendes Volk.

Anhang III.

Naturwissenschaften und Hebräisch.

Es wird auffallen, daß ich den Naturwissenschaften in dem Normalstundenplane S. 96 eine ungewöhnliche Ausdehnung gegeben habe. Dieselben werden nicht selten von philologischen Gymnasiallehrern als der hauptsächlichste Störenfried des Gymnasiums angesehen. Nicht ohne Grund, wenn man sich erinnert, unter welchem Titel sie in die Schulen eingedrungen sind. Sie hiengen eng zusammen mit jenen „utilitaristischen" Bestrebungen, welche das Gymnasium beseitigen oder mit einer „Realschule" verschmelzen wollten; sie bildeten das Hauptelement jener „materiellen Interessen" und jener „modernen Bildung", welche an dem permanenten, idealen Kerne der Gymnasien nagten. Allein so sehr auch die Naturwissenschaften mit dem materiellen Leben verflochten sind, so können wir doch nicht leugnen, daß durch sie ein Fortschritt der allgemeinen Bildung geschehen ist, welcher als ein permanentes Element in derselben bleiben wird, und folglich (als ein „vollzogener Fortschritt" vgl. oben S. 115) mit Recht Aufnahme in die allgemeinen Schulen verlangt. Trotzdem würden wir berechtigt sein, dieses Element zurückzuweisen, wenn es sich als ein seiner Natur nach feindliches gegen den Kern erwiese. Aber die Gefahren, welche etwa das klassische Alterthum von den Naturwissenschaften zu fürchten hat, liegen durchaus nicht in ihnen an und für sich; denn diese Studien laufen in ihren letzten Zielen in das ethische Gebiet der menschlichen Bildung ein. Daher sehen wir denn, daß „gerade die wissenschaftlichen Spitzen dieser (realistischen) Richtung nichts weniger

wünschen, als eine vom Klassischen losgelöste Bildung." (Paldamus N. Jahrb. 1856 II., S. 16) Die Wissenschaft, über welcher der Geist eines Alexander von Humboldt[1]) schwebt, kann der ethischen, idealen Seite unsrer Bildung nicht feindlich sein. Ja, gleichsam als sollte es uns handgreiflich dargethan werden, wie der in den Naturwissenschaften centralisierende Geist doch sehr wohl alle Seiten der historischen Entwicklung unsrer Pädagogik umfassen könne und demnach sicherlich kein destruierender sei: — ein Professor der Naturwissenschaften mußte uns die Geschichte der Pädagogik schreiben! — Und betrachten wir die Forderungen, welche diese pädagogische Autorität (Bd. III. 1. S. 140 ff.) stellt, so werden wir sie ohne Sorge um den historischen Kern der Gymnasien zugestehen. Es genügt ihm „ein niederer Grad der Naturkenntnisse," er will durchaus den „elementaren Standpunkt" für das Gymnasium festhalten, den Standpunkt der „Anschauung." Eine solche Auffassung ist weit von jenen „totalen Revisionen des Lehrplans," jenen „durchgängigen Reformen des Schulwesens" entfernt, und obgleich sie nicht ohne einen die Entwicklung treibenden Einfluß sein wird, so begnügt sie sich doch, dem bestehenden principiellen Kerne nur ein accidentielles Element hinzuzubringen. Wir haben also wohl nur über einen Misbrauch zu klagen, welchen die materiellen Bestrebungen des Lebens von dieser modernen geistigen Macht in dem Schulwesen zu machen beabsichtigten. Aber es steht nicht zu bezweifeln, daß der Geist der „Spitzen" auch auf ihr Gefolge einen weit eindringlicheren Einfluß üben wird, wenn von uns das unbestreitbare Recht der realistischen Seite bereitwilliger anerkannt und ihm der gebührende Raum gegeben wird. Dieß ist nun in dem Hauptstücke geschehen durch die Gründung und Befestigung der Bürgerschule. Allein auch das Gymnasium selbst muß dieses Element als ein den übrigen

[1]) „Die Art, wie die Natur auf das Gemüth einwirkt, wie wiederum der durch die Natur angeregte Geist sich zu sittlichen Ideen erhebt, bildet den eigentlichen Mittelpunkt der Humboldt'schen Forschungen." Preuß. Jahrb. 1858 S. 140.

modernen Disciplinen gleich berechtigtes anerkennen. Ich kann es deshalb nicht billigen, daß der naturwissenschaftliche Unterricht in dem Regulative des Preußischen Ministeriums von Jan. 1856 bedingt ist durch die Zufälligkeit einer „geeigneten Lehrkraft." Berechtigt wäre eine solche Bedingung, wenn sie den Sinn hätte, daß man nur solchen Lehrern, welche etwas von den Naturwissenschaften verstehen, den Unterricht anvertrauen sollte. Aber nicht vor dem Mangel an Kenntnissen, sondern vor dem Ueberfluß ist man bange, indem man besonders das Streben „nach systematischer Form und Vollständigkeit" fern halten will. Hier rächt sich einmal recht augenscheinlich das Fachwesen im Lehrerstande. Wir müssen dagegen an den Lehrerstand die Forderung stellen, daß er überall zu jenem Unterrichte „geeignet" sei; und ich zweifle nicht, daß er es bei einer Ausbildung, wie sie oben VII, B. §. 2 normiert ist, sein wird.

Auffälligerweise erscheint nach dem Plane des Preuß. Ministeriums die Naturkunde in Tertia mit zwei Stunden wieder, nachdem sie in Quarta gefeiert hat, und zwar aus dem sehr äußerlichen Grunde, weil es an Zeit fehlt. Aber auch in III hängt der Unterricht von einem „geeigneten Lehrer" ab, womit doch nur wiederum ein solcher gemeint sein kann, der nicht „nach systematischer Form und Vollständigkeit" strebt. Gleichwohl soll in diesen beiden Stunden „eine zusammenhängende Uebersicht der beschreibenden Naturwissenschaften" gegeben werden. Darin liegt streng genommen ein Widerspruch; und wenn mit einer gewissen Unsicherheit hinzugefügt wird, daß für eine solche zusammenhängende Uebersicht „in dieser Klasse das Fassungsvermögen hinreichend entwickelt zu sein pflegt," so glaube ich, daß diese Entwicklung nur sehr kümmerlich dazu ausreichend sein wird. Wenn die Schule eine elementare Kenntnis des Stoffes der beschreibenden Naturwissenschaften gegeben hat, so mag sie die „zusammenhängende Uebersicht" principiell der Universität überlassen. (Siehe die weiter unten gemachte Concession.)

Hiernach würden wir die beschreibenden Naturwissenschaften auf die drei unteren Klassen beschränken können, was auch

auf vielen Gymnasien geschieht. Fast allgemein ist dann aber in den beiden oberen Klassen die Physik als berechtigt anerkannt. Allein „ist ihre Berechtigung, fragt Geffers (Encyclop. d. g. E. u. U. S. 860), nicht doch nur eine scheinbare? Kann der Wissenschaft in dem Gymnasium die Behandlung zu Theil werden, durch die sie allein ihre Wirkung zu üben vermag? Männer, welche ein vollgültiges Urtheil zu fällen fähig sind, bezweifeln es und sie haben gewiß Grund dazu. Es könnte deshalb nur erwünscht sein, diese Disciplin ganz und gar der Universität zu überlassen, von den Realschulen, mit denen wir hier nichts zu thun haben, abgesehen." Wir müssen dem durchaus beistimmen, so lange man an derjenigen Behandlung der Physik festhält, welche man, wie es scheint, für unumgänglich hält. Sie gehört zu den Naturdisciplinen, bei deren Lehren man wegen ihres „mathematischen Hintergrundes gern rasch von sinnlicher Betrachtung zu abstracten mathematischen Theorien fortschreitet" (v. Raumer G. d. P. III, 1, 154); und gerade um dieß zu können, hat man sie nach Prima verlegt. Darüber scheint denn gänzlich vergessen zu sein, daß die Physik sehr wohl auch einer elementaren Behandlung fähig ist. Das beste bei dem physikalischen Unterrichte auf dem Gymnasium sind die Experimente; selbst wenn ein gut Theil davon unverständlich bleibt, so bilden sie einen im Gedächtnisse haftenden Stoff, welcher theils durch spätere Beschäftigungen und Erfahrungen theils durch die natürliche Entwicklung des Geistes zu deutlicherer Erkenntnis kommt. Wenn man also auf theoretische Behandlung und systematische Vollständigkeit verzichtet und auch diesen Unterricht elementar, demonstrativ behandelt, so glaube ich, daß er nicht nur überhaupt auf dem Gymnasium, sondern sogar schon in den mittleren Klassen mit dem besten Erfolge gegeben werden kann. Ich setze deshalb die Physik nach Tertia. Daß in dieser Klasse ein solcher Unterricht möglich sein muß, geht schon daraus hervor, daß doch auch die mittlere Bürgerschule und die „Progymnasien" denselben zu leisten vermögen; und mit diesem Standpunkte kann sich das Gymnasium principiell begnügen (Vgl. auch Erler in Z. f. G. 1856 S. 765). Denn wenn ich oben S. 83 ausgesprochen habe, daß

jede höhere Schule die Bildungselemente der niederen mit umfassen solle, so ist das nicht dasselbe, wie die ziemlich verbreitete Meinung, daß das Gymnasium auch in den modernen Bildungselementen materiell dasselbe leisten solle, wie die höhere Bürgerschule. Es tritt hier vielmehr ein ähnliches Verhältnis ein, wie zwischen dem antiken Elemente und der höheren Bürgerschule (Vgl. S. 50). Es ist bei jenem Grundsatze immer dasjenige in Abzug zu bringen, was eine Schule in Folge ihres specifischen Principes didaktisch über das Durchschnittsmaß der allgemeinen Bildung hinaus thut. Die Bürgerschule kehrt in ihrer Spitze (der 1sten Klasse einer höheren B. S.) ihre specifische, moderne Richtung so sehr hervor, sie wendet sich sogar einer speciellen Berufsbildung (der mercantilen oder der technischen, Vgl. Anh. 1) in einer solchen Weise zu, daß das Ziel der modernen Bildung, welches sie sich setzt, nicht auf das Gymnasium übertragen werden darf. Schon bei den neueren Sprachen tritt dieser Unterschied deutlich hervor. Denn wenn wir auch an Gymnasiasten und Bürgerschüler im Ganzen eine gleiche Forderung der aus den neueren Sprachen zu gewinnenden allgemeinen Bildung machen, so müssen wir doch den letzteren einen Vorsprung in materieller Hinsicht zugestehen; sie werden eine größere copia vocabulorum et phrasium, eine weitere Kenntnis der Literatur, eine größere Fertigkeit im Schreiben und Sprechen der neueren Sprachen sich aneignen müssen. Aehnlich ist das Verhältnis in der Geographie und den Naturwissenschaften. Während in den neueren Sprachen die Gymnasiasten vielleicht noch den Vorzug haben können, daß sie die Realschüler in einer wissenschaftlichen Durchdringung des Sprachlichen übertreffen, werden die letzteren in den Naturwissenschaften nicht nur ein umfangreicheres Material, sondern auch eine wissenschaftlichere, systematischere Erkenntnis davon tragen. Wenn das Gymnasium sich also im Ganzen etwa mit derjenigen Aufgabe begnügen darf, welche man einer zweiten Klasse der höheren, oder der ersten Klasse einer guten mittleren Bürgerschule stellt, so geht daraus hervor, daß es diese Aufgabe bis zur Tertia lösen kann. Es stände natürlich an und für sich Nichts im Wege, die Masse des

naturwissenschaftlichen Unterrichts dennoch so zu vertheilen, daß auch die oberen Klassen einen Theil davon erhielten, vorausgesetzt daß das gesteckte Ziel nicht überschritten würde. Namentlich würde man in concreten Fällen, wo diese Bürgschaft durch die Persönlichkeit des Lehrers gegeben wäre, Nichts dagegen einzuwenden haben. Aber vom Standpunkte der Norm, welche sowohl die theoretische Pädagogik als auch die regierende Behörde aufzustellen hat, halte ich es für sehr rathsam, durch den Ansatz der Physik in Tertia das Innehalten ihres Zieles, ihres elementaren Charakters äußerlich zu sichern. Mit dieser äußeren Norm des Stundenplans kann man wiederum eine Menge theoretischer Instructionen sparen.

Ich habe jedoch noch einen zweiten Grund, welcher die elementare, demonstrative Physik für Tertia außerordentlich empfiehlt. Die Tertia gilt häufig für „die böse Klasse;“ in sie fällt der Uebergang aus dem Knaben- in das Jünglingsalter, welchen man als die „Flegeljahre“ zu bezeichnen pflegt. Der Grund dieser Unliebenswürdigkeit und Ungezogenheit der Jugend um das 14. Jahr herum ist hauptsächlich der, daß sie ihre Muße und Erholungsstunden nicht angemessen zu füllen, „Nichts anzufangen wissen.“ Die „schönen Spiele“ und „das Spielen“ genügen nicht mehr, zu geistigeren Beschäftigungen fehlt noch das Geschick und die Kraft; so verfallen sie denn in ein Gemisch von kindischen Thorheiten und tölpelhafter Nachahmung der Großen; indem sie die Knabenjacke mit dem Mannesrocke vertauschen, wollen sie die Kraft und die Freiheit des Mannes wenigstens in der Rohheit, der Widerspänstigkeit und der Renommisterei an den Tag legen. Es würde meiner Meinung nach von außerordentlichem Werthe sein, wenn es der Schule gelänge, diesen Knaben von 13—15 Jahren eine zweckmäßige und würdige Beschäftigung zu geben; und dazu halte ich den demonstrativen Unterricht in der Physik für ganz vortrefflich. Ich habe wenigstens mehrfach beobachtet, daß es für dieses Alter keine besseren Unterhaltungen gibt, als Lupe und Mikroskop, Brennglas, Kaleidoskop, Camera obscura, Magnet, Elektrisiermaschine, Elektrophor, Charthesianisches Teufelchen, Luftballon, Chladnische Klangfiguren u. dgl. In der zweiten

Hälfte der Secunda aber und in Prima ist diese Periode gerade wieder vorüber und das wissenschaftliche Interesse doch noch nicht erwacht. Wenn man Physik in Tertia lehrte, so gut oder schlecht es gehen will, so würden die Schüler meinem Vermuthen nach sogar mehr darin lernen, indem die Verwendung des Gelernten zur unterhaltenden Beschäftigung das Interesse daran lebendiger machen, die physikalischen Anschauungen viel fester einprägen und namentlich Geschick zur Behandlung der Instrumente und zum eigenen Experimentieren erzeugen und bilden würde. Von Wichtigkeit ist es, daß die Experimente „mit einfachen Mitteln" gemacht und der Schüler „von selbst dazu gereizt werde, den gesehenen Versuch mit denselben oder ähnlichen Hülfsmitteln, die ihm im Hause der Seinigen, in der Küche seiner Mutter zu Gebote stehen, zu wiederholen." (Erler, die Mathematik auf den Preuß. Gymn. Z. f. G. 1856 S. 637). Die eigene Anfertigung oder Zusammensetzung der Instrumente, so weit es möglich ist, die Herbeischaffung, Bearbeitung und Construction der Hülfsmittel zu den Versuchen sind unterhaltend und instructiv.

Allein regelmäßig 2 Stunden in Tertia für demonstrative Physik zu verwenden ist jedenfalls der Zeit zu viel. Ich will auch nur etwa den vierten Theil davon für diesen Unterricht bestimmen. Denn ich lege außerdem in diese Stunden die mathematische und physische Geographie. Da diese Theile in den Lehrbüchern der Wissenschaft voran stehen, so finden wir sie häufig in den untersten Klassen, und viel schöne Zeit und Kraft wird damit vergeudet, um diese Grundlagen der Wissenschaft auch den Sextanern beizubringen. Aber der Anfang des Systems ist nicht immer der Anfang des Schulunterrichts, selbst wenn man aus demselben auch einige Axiome aufnehmen muß. In Tertia würde dieser Unterricht weit schneller, sicherer und fruchtreicher zu betreiben sein. So gut man im Sprachunterrichte lange Zeit mit manchen äußerlichen mechanischen Regeln operiert, ebenso gut kann man auch bis Tertia in dem geographischen Unterrichte mit einer Reihe aus der Wissenschaft entlehnter Sätze und Anschauungen fertig werden, ohne sie eigentlich „zum Verständnis gebracht" zu haben.

Ich theile diesen Stoff aber den naturwissenschaftlichen Stunden nicht blos deshalb zu, weil die geographischen schwerlich Zeit dazu übrig lassen (vgl. Anh. 3) sondern besonders deshalb, damit der naturwissenschaftliche Unterricht selbst dadurch seine Richtung und ein bestimmtes Maß erhalte. Er soll in Tertia seinen Abschluß finden; aber nicht dadurch, daß eine systematische „Uebersicht" gegeben, sondern daß ein besonderer Zweck verfolgt werde. Es sollen aus allen Theilen der Naturwissenschaften die wichtigsten Elemente zusammengefaßt werden, welche zum Verständnis der Erscheinungen des Erdkörpers nothwendig und für dieses Lebensalter faßlich sind. (Es gehören dahin z. B. auch Theile der zu sehr vernachlässigten Geognosie und Geologie.) Die mathematisch-physische Geographie in den unteren Klassen leidet an dem großen Gebrechen, daß sie eine Menge mathematischer und physischer Gesetze voraussetzen oder höchst nothdürftig erklären muß, für welche den Schülern die Capacität und die Vorbildung durchaus fehlt. In Tertia ist beides in genügendem Maße vorhanden; und da der Unterricht besonders darauf gerichtet ist, eine Menge von Axiomen, welche von den unteren Klassen her als solche mitgebracht werden, aus den verschiedenen Theilen der Naturwissenschaften zu erklären, so wird er stofflich ebensowohl ein naturwissenschaftlicher sein, als ein geographischer.

Wenn nun aber der naturwissenschaftliche Unterricht in Tertia abgeschlossen und damit das Ziel des Gymnasiums erreicht sein soll, woher trotzdem je 2 Stunden für I und II in meinem Normalplane? — Ich will eine plumpe Antwort geben: für die künftigen Mediciner.

In der That ist das der äußerliche Ausgangspunkt für den Ansatz jener Stunden. Wir können nicht in Abrede stellen, daß die Richtung, welche wir aus pädagogischen Gründen in dem Gymnasium festhalten müssen, dem medicinischen Studium am allermeisten abgewandt ist, so daß die „Einseitigkeit" des Gymnasiums den Medicinern am fühlbarsten und — wie nahe liegt zu wähnen — am nachtheiligsten wird. Ist es doch schon dahin gekommen, daß man die Mediciner dem Gymnasium hat entziehen und den Realschulen zuweisen wollen. Ich be-

fürchte, daß diese Bestrebungen sich wiederholen werden, und bin deshalb der Meinung, daß wir schon deshalb eine Concession machen müssen, um den Stand der Mediciner auf dem Gymnasium festzuhalten. Man erschrecke nicht über solche pädagogische Politik, welche der „Banausie," dem „praktischen Leben," dem „speciellen Berufe" Concessionen macht. Man erinnere sich nur zunächst, daß eine solche Concession von Alters her der Theologie gemacht wird. Denn wenn das Hebräische auch schon lange nicht mehr, wie in dem Jahrhunderte der Reformation, als ein Cardinalstück des Gymnasiums angesehen wird, so hat doch die theologische Richtung, welche unsre allgemeine Bildung zu jenen Zeiten gehabt hat, dieses Stück Unterricht so fest in das Gymnasium eingefügt, daß es sich selbst gegen die jetzt herschende principielle Auffassung des Gymnasiums hält. In dem Streite um das Hebräische hat nicht das Princip, sondern die Rücksicht auf die speciellen Bedürfnisse der Theologen entschieden. So wie nun das Hebräische sich aus der theologischen Entwicklungsperiode unsrer Bildung erhalten hat, ebenso werden wir der realistischen, der naturwissenschaftlichen Richtung der neueren Zeit diese Concession machen müssen. Aber darin unterscheidet sich meine Ansicht wesentlich von der Anderer, welche den Naturwissenschaften das Wort reden, daß, während jene das Princip, den Kern des Gymnasiums reformieren wollen, ich nur eine Concession in der Peripherie mache und dieselbe unumwunden als das bezeichne, was sie ist, eine gefällige wenn auch immerhin schuldige und uns selbst nützliche Rücksicht. Vergessen wir nicht, daß „jede Schule ihren Ursprung in praktischen Bedürfnissen hat" (oben S. 31) daß „nicht das Princip alles aus sich heraus gestalten wollen darf, sondern auch Gegebenes" aufnehmen muß (vergl. S. 34) daß „die Schule sich eine gewisse Beweglichkeit bewahren soll, daß sie dem Leben angehört und nicht ihrer selbst wegen, sondern zu angemessener Wirksamkeit für dessen Bedürfnisse da ist." (vgl. S. 115.) Daß ich damit nicht jeder Forderung des praktischen Lebens die Thür öffnen will, wird man aus dem ganzen Buche hinlänglich erkennen; aber ebensowenig dürfen wir von vorn herein jeder praktischen Forderung die Thür schließen. Wir haben als Stamm unsrer

Schüler nur drei oder vier Stände; deshalb wird das Maß der Ansprüche für den Beruf beschränkt genug sein, um diese zweite Concession wagen zu dürfen, wofern Zeit dazu da ist; und das glaube ich nach dem von mir aufgestellten Plane zugestehen zu können.

Allein wir müssen noch eine zweite Bedingung hinzufügen. Auf der allgemeinen Schule muß das durch praktische Bedürfnisse Gegebene sich nach dem Principe pädagogisch gestalten lassen. Obgleich wir also die Naturwissenschaften im Interesse der Mediciner hinzunehmen, können wir sie doch nicht in der specifischen Art behandeln, wie sie eine Vorbereitung für den besonderen Beruf bilden, sondern wir müssen auch in diesem Unterrichte den allgemein bildenden Charakter festhalten. Dieser Grundsatz findet einen äußerlichen Halt daran, daß die Stunden nicht ausschließlich für die Mediciner, sondern auch für die Juristen und alle übrigen Schüler außer den Theologen und Philologen gegeben werden, so daß auch denjenigen unter diesen künftig dem praktischen Leben näher Stehenden, welche über das principielle Maß des Gymnasiums schon früher etwas hinauszugehen für nöthig oder wünschenswerth erachten, Gelegenheit dazu geboten wird.

Wir verpflichten uns also nicht etwa, gerade den den Medicinern praktisch nothwendigsten Theil der Naturwissenschaften, die Chemie zu geben. Ob diese und wie weit etwa mit herbeigezogen werden kann, müssen pädagogische Erwägungen entscheiden. Ich würde aber auch der Physik nicht die erste Stelle einräumen, sondern hierher gerade dasjenige legen, was der Plan des Preußischen Ministeriums von Tertia erwartet: „eine zusammenhängende Uebersicht der beschreibenden Naturwissenschaften," vornehmlich Botanik und Mineralogie. (Vgl. Bredow in Z. f. G. 1848. Schade das. 1855 S. 612. v. Raumer G. d. P. III S. 140 ff.) Ich habe auch hier die educatorische Nebenabsicht, daß diese beiden Wissenschaften den Jünglingen der beiden oberen Klassen eine Anregung zu unterhaltender Beschäftigung, namentlich Veranlassung zu den ihnen so nützlichen Excursionen in die freie Natur geben sollen. Jedoch bedürfte es für den Stoff dieses Unterrichts am aller-

wenigsten äußerlicher Normen; er sollte der Individualität des Lehrers überlassen sein. Darum würde es auch zweckmäßig sein, ihn facultativ zu stellen[1]). Dasselbe würde auch der hebräische Unterricht beanspruchen können. Diese beiden Unterrichtszweige in den oberen Klassen gehören eben nicht zu der principiellen Gestalt des Gymnasiums; sie greifen beide aus dem Kreise der allgemeinen Bildung in Berufsbildungen hinüber; sie bilden also gewissermaßen einen ähnlichen Auswuchs aus dem Gymnasium, wie die höhere Spannung der merkantilen oder technischen Vorbildung auf verschiedenen höheren Bürgerschulen, jedoch mit dem Unterschiede, daß sie weit weniger aus dem inneren Leben der Schule erwachsen, als vielmehr nebenbei sich ansetzen.

Die Botanik und Mineralogie werden jedoch die angesetzten Stunden lange nicht bedürfen. Deshalb wird es genügen, dieselben bloß im zweiten Jahre der Secunda und im ersten der Prima zu geben. Dadurch gewinnen wir Raum für den Fall, daß irgend eine andere Disciplin einer Verstärkung bedürfen sollte, indem je eine Hälfte der Klasse darin gefördert werden könnte. Auch könnte man in Secunda Jahr um Jahr wechseln mit der ganzen Klasse. Jedoch ist zu rathen, nicht zu stark und nicht ohne dringenden Grund davon Gebrauch zu machen, vielmehr mit Freuden diese Gelegenheit zu benutzen, um der Privatthätigkeit der älteren Schüler, namentlich in dem letzten Jahre der Prima, Zeit zu geben. Dazu kömmt, daß man die gelegentlichen Excursionen in Anschlag bringen muß, weil sie den Schülern auch Arbeitszeit rauben. Eine facultative Benutzung dieser naturwissenschaftlichen Stunden sollte aber auch vollständig gestattet werden und selbst die Bestimmung fern bleiben, daß derjenige, welcher den Unterricht mit beginnt, verpflichtet sei ihn ein Viertel- oder Halbjahr lang fortzusetzen. Die Natur dieses Unterrichts bedingt es im höchsten Grade, daß der Schüler ein freiwilliges Interesse daran habe, daß er

---

1) Die 2 Stunden Naturwissenschaften in I und II in dem Normalplane S. 96 hätten, ebenso wie die hebräischen, in Parenthese gesetzt werden sollen.

sich in die gebotenen Anschauungen vertieft; es liegen zu wenig disciplinarische Mittel in dem Unterrichte selbst, er bietet sogar Gelegenheit zu allotriis. Darum ist es besser, wenn der Lehrer auch nur wenige Schüler unterrichtet, als daß der ganze Unterricht durch Unwillige gestört werde. Wenn es aber nöthig sein sollte, den leicht unterbrochenen Willen der Schüler festzuhalten, so gibt es dafür ein sehr einfaches Mittel: man lasse den Unterricht so wie den hebräischen besonders bezahlen, nicht an den Lehrer, sondern an die Schulkasse. Der Geldbeutel des Vaters ist ein vortrefflicher Aufseher und Treiber; er wird den möglichen Misbräuchen der Freiheit den nöthigen Damm entgegensetzen. Man würde mit dieser ganzen Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts einen Theil der Verantwortung für seine Benutzung denjenigen selbst aufbürden, welche so sehr danach schreien.

Anhang IV.

Geographie.

Es war bislang üblich, die Geographie nicht über die mittleren Klassen hinauszuführen; erst der Unterrichtsplan des Preuß. Minist. v. 1856 setzt sie auch in I und II an in Verbindung mit der Geschichte. Kein Unterrichtszweig hat wohl in Folge der neueren Entwicklung der Wissenschaft so bedeutende Umgestaltungen erlitten als die Geographie; deshalb ist dieser Unterricht aber auch besonders den überspannenden Anforderungen der scientifischen Methodik ausgesetzt. „Nichts ist für unsre Gymnasien verderblicher gewesen, als das Uebertragen alles des höheren wissenschaftlichen Materials, dessen Verarbeitung erst der Universität und dem Leben angehört, auf den Schulunterricht. Welche Experimente hat man an den Schülern mit dem Studium des alt- und mittelhochdeutschen in Folge der Forschungen der Gebrüder Grimm, mit der wissenschaftlichen Auffassung der Grammatik in Folge der Becker-schen Theorie, mit dem Vortrage der Litteraturgeschichte seit dem Erscheinen von Gervinus Nationallitteratur, mit der Interpretation der deutschen Klassiker seit dem Hervortreten derartiger Schriften über Göthe und Schiller gemacht? Aehnlich ist es in den übrigen Wissenschaften gegangen." (Jordan, die Programme der Prov. Sachsen, Z. f. G. 1854 S. 913). So gewiß die Forschungen eines Karl Ritter und A. von Humboldt auf den Schulunterricht ihren Einfluß üben mußten, so werden doch auch hier ähnliche Ueberschreitungen gemacht sein. Da es nun eine Grundidee der neueren Geographie ist, die Erde „als den Wohnplatz der Menschen" zu erforschen, und daraus für die Einsicht in den historischen Entwicklungsgang der Völker und der Menschheit außerordentliche Resultate gewonnen sind, so hat man gemeint auch diese Kenntnisse den

Schülern geben zu müssen. Das konnte natürlich nicht wohl anders geschehen als in den obersten Klassen und in Verbindung mit der Geschichte. Wenn wir aber gerade Preußische Pädagogen und Preußische Behörden diesen Gedanken betreiben sehen, so dürfen wir das wohl aus dem Umstande erklären, daß Berlin gleichsam die Metropole der geographischen Wissenschaft ist. Daher tritt dieses gewiß überall hochzuschätzende Element der „allgemeinen Bildung" dort ganz besonders in die Augen und erobert ein Plus in der Schule. Man wird uns hoffentlich nicht so misverstehen, als wollten wir die Bedeutung dieses Bildungselementes überhaupt herabsetzen; wir verlangen vielmehr auch hier nur, daß das Gymnasium mit der Universität ehrlicher theile und nicht Massen an sich reiße, welche es nicht überwältigen kann. Die Geographie in ihrer Beziehung zur Geschichte ist eine Wissenschaft, welche nicht nur eine sehr gereifte Entwicklung des Geistes, sondern auch ein umfangreiches, höchst vielseitiges Wissen voraussetzt. Da dieses beides in den Gymnasiasten noch nicht hinreichend vorhanden sein wird, so fürchte ich auch hier „das leere Stroh" einer Theorie ohne ausreichendes objectives Material. Es verleitet, wie es scheint, ein Irrthum, welcher fast durch unsre ganze Pädagogik geht. Man glaubt nämlich einen Unterrichtsgegenstand oder eine gewisse Behandlung desselben der Schule oder einer Klasse auflegen zu dürfen, wenn die Voraussetzungen, welche er an die durch andere Unterrichtszweige zu gebende Vorbildung macht, durch das Ziel, zu welcher jene am Schlusse des Schul- oder Klassencursus führen, erfüllt werden. Es ist wohl nicht zu bezweifeln, daß ein Schüler, welcher das Gymnasium durchgemacht hat, im Stande sei, einen wissenschaftlichen Unterricht in der Geographie, den Naturwissenschaften, der deutschen Literatur u. a. zu genießen; aber daß man einen solchen Unterricht schon gleichzeitig beginnen will, während nicht nur der Geist noch in der Entwicklung zu der dazu nöthigen Reife begriffen, sondern während noch an der unentbehrlichsten Materialkenntnis fortzuarbeiten ist, daß man schon „verarbeiten" will, was eben erst zu entstehen im Begriffe ist, das ist ein verhängnisvoller pädagogischer Irrthum. Selbst wenn der Unterricht

das Material nothdürftig gewähren sollte, so sollten wir doch nicht übersehen, daß in der Entwicklung des jugendlichen Geistes diese beiden Standpunkte, der der Aneignung des Materials auf vorwiegend gedächtnismäßigem und anschaulichem Wege und der eines systematischen, wissenschaftlichen Verständnisses, auf ein ander folgen und selbst durch einen gewissen Zwischenraum getrennt sind. Ich fürchte, daß, wenn die Geographie als Unterrichtsobject mit der Geschichte besonders aufgeführt wird, die Versuchung gegeben werde, für diesen Unterricht einen Standpunkt zu nehmen, welcher der für die Geschichte nothwendigen einfachen Objectivität nachtheilig ist. Ich will damit das geographische Element keineswegs aus dem Geschichtsunterrichte der beiden oberen Klassen hinausweisen; aber ich glaube, daß es doch lange nicht von solchem Umfange und solcher Bedeutung ist, daß es in dem Stundenplane besonders mit aufzuführen wäre. Dagegen muß ich die Verbindung der Geographie mit einem stark vertretenen geschichtlichen Elemente an einer anderen Stelle nachdrücklich befürworten. Ich setze dasjenige, was das Gymnasium in dieser Hinsicht normaliter zu leisten hat, nach Tertia.

Der geographische Unterricht verbindet sich sehr natürlich mit dem naturwissenschaftlichen. Deshalb lasse ich diesen in Quarta cessieren, weil der geographische die in den voraufgehenden Klassen betriebene Zoologie und Botanik verarbeiten wird. In Tertia übernimmt dafür der naturwissenschaftliche Unterricht die mathematische und physische Geographie (Vgl. Anh. 3), wodurch der geographische nun Zeit gewinnt, die politische Geographie ausgedehnter zu behandeln. Dem Gymnasium, als der Schule, welche die „historische“ Bildung zu ihrem Principe macht, wird es ziemen, diese politische Geographie in historischer Weise zu behandeln. Ein solcher Unterricht ist für den gesammten folgenden eine nothwendige Vorbereitung. An ihn schließt sich jene geographische Wissenschaft, welche die Erde als den Wohnplatz der Menschen betrachtet, naturgemäß an. Wenn man mir entgegnet, daß der Standpunkt der Tertia für eine solche Aufgabe zu niedrig sei, so antworte ich, daß die Aufgabe gerade nach dem Standpunkte bemessen werden solle. So schwierig dieser höchste Gesichts-

punkt der Geographie ist, so enthält er doch, wie jede Wissenschaft, eine Reihe von Sätzen, welche einfach und elementar genug sind, um von dem letzten Knabenalter, wenn auch theilweis noch axiomatisch gefaßt zu werden.

Nun wird der geschichtliche Unterricht in II und I diese in III gegebenen Grundlagen „verarbeiten," anwenden, lebendiger, anschaulicher, verständlicher machen; aber es ist das ein still innerliches Wachsthum, welches sich einer äußerlichen Normierung entzieht, es ist keine äußerlich meßbare Vermehrung jener Kenntnisse, sondern eine innerliche Vertiefung. Der geographische Unterricht hört nicht auf, aber er verläuft in den historischen, so daß seine ferneren Wirkungen nur in und mit diesem zu erkennen sind. Eine besondere Prüfung am Ende der Schule ist unangemessen. Betrachten wir auch wieder die Anforderung des Preußischen Regulativs — „daß dem Schüler die Umrisse der Länder, das Flußnetz in denselben und eine orographische Uebersicht der Erdoberfläche im Großen zu einem klaren Bilde geordnet, auch ohne Karte gegenwärtig sind, er in der politischen Erdbeschreibung nach ihren wesentlichen Theilen bewandert ist" — so wird man zugestehen, daß ein jeder gute Tertianer das erreichen kann. Der Satz gehört also nicht in das Prüfungsreglement, sondern in den Unterrichtsplan.

Als Muster einer staatlichen Normierung erscheint mir der Satz der überhaupt liberal gehaltenen Hannöverschen Instruction vom 15. August 1846 §. 18, 8, welcher als „Maßstab zur Beurtheilung der Reife" hinstellt: „ein solches Maß geographischer Kenntnisse, wie es zum Verständnis der Geschichte, so wie für den Gebrauch des gebildeten Mannes im Leben erforderlich ist," namentlich da sich die Prüfung „mit gelegentlichen Hinblicken auf die Geographie" (§. 17, 6) begnügen soll. Der Satz sagt in der That genug, und bietet auch der Behörde eine vollständig genügende Handhabe, um einzugreifen, wenn etwa ein Gymnasium den geographischen Unterricht vernachlässigen sollte. Jede Specificierung leidet weit mehr an den Gefahren des Misverständnisses und der Misdeutung und bedarf fortwährender Reparaturen.

Anhang V.

Neuere Sprachen.

Die neueren Sprachen nehmen auf dem Gymnasium eine höchst eigenthümliche Stellung ein. Dasjenige, was in ihnen geleistet werden soll, ist von der Art, daß es in Tertia, spätestens in Secunda abgemacht sein könnte. Gleichwohl haben wir diesen Unterricht nicht in den Klassen herabgerückt, sondern in den oberen Klassen stehen lassen, weil es schon äußerlich nothwendig ist, die mittleren Klassen nicht mit Unterrichtsstoff zu überfüllen. Man würde längst den so vielfach befürworteten Anfang des Französischen in Tertia überall eingeführt haben, wenn nicht die unglückliche Vermischung des Gymnasiums mit der Bürgerschule „Rücksichten auf die nichtstudierenden Schüler" auflegten, obgleich es auch nicht an Solchen gefehlt hat, welche diesen Nothstand mit theoretischen Principien haben begründen wollen. Außer jenem äußeren Grunde spricht aber bekanntlich auch noch der für jenen Ansatz in den oberen Klassen, daß diese eine stärkere Grundlage der allgemeinen sprachlichen Vorbildung benutzen und deshalb in weniger Zeit schneller fortschreiten können.

Indem wir nun den drei oberen Klassen eine Aufgabe stellen, welche ihrer Natur nach recht wohl in den mittleren abgemacht werden könnte, entsteht die Verlegenheit, daß die Klassenpensen nicht genau genug den Altersstufen entsprechend abgemessen werden können. Bei dem zweijährigen Cursus der Tertia und Secunda muß die Differenz zwischen den älteren Schüler und den Anfängern im Französischen und Englischen eine so große sein, daß es recht schwierig und lästig ist, beide zusammen zu unterrichten. In Folge davon werden die Fortschritte sehr ungleichartig sein. Wenn man dazu nimmt, daß das Erlernen der neueren Sprachen in hohem Grade von Naturanlagen, zum Theil äußerlicher Art (Organ) und von den Einflüssen des häuslichen Lebens abhängig ist, so können wir uns nicht wundern, daß es nicht gelingen will, das Ziel der

neueren Sprachen mit dem übrigen Klassenziele in Uebereinstimmung zu setzen. Es gibt in Tertia immer schon Schüler, welche an dem Unterrichte in Secunda, in Secunda solche, welche an dem in Prima recht wohl theilnehmen könnten; andrerseits muß man öfter Schüler versetzen, welche in den neueren Sprachen noch auffällig zurück sind. Dieser letztere Umstand setzt den Unterricht in den Augen der Schüler herab. Es fehlt dem Unterrichte in den neueren Sprachen der äußerliche und der innerliche Trieb. Um diesen hineinzubringen, wäre es vielleicht zu empfehlen, den Cursus derselben von dem des übrigen Unterrichtes zu sondern. Ich will den Vorschlag gleich praktisch ausgeführt darstellen.

Den Schülern der Prima, Secunda und Tertia wird französischer Unterricht in drei Abtheilungen ertheilt, welche jenen drei Klassen nicht ganz parallel sind, sondern Schüler aus je zwei Klassen enthalten können. Die erste (unterste) Abtheilung beginnt in Tertia jedesmal um Ostern einen elementaren Cursus, welcher auf ein Jahr bemessen ist. Schüler, welche zu Michaelis versetzt worden sind, nehmen an dem Unterrichte im ersten Halbjahre nicht Theil; dadurch wird den übrigen ein schnellerer Fortschritt möglich gemacht, so daß man sicherlich das Pensum dieses einen Jahres eben so hoch stellen kann, als ein zweijähriges, welches in jedem Halbjahre durch Neue unterbrochen wird. Ein Schüler der Tertia, welcher dieses Jahrespensum gut absolviert hat, kann in die zweite Abtheilung versetzt werden. Für diese ist ein zweijähriges Pensum bestimmt; es sind darin die älteren Schüler der Tertia und die jüngeren der Secunda vereinigt. Die dritte (oberste) Abtheilung mit zweijährigem Cursus vereint die älteren Schüler der Secunda und einen Theil der Primaner. Dem entsprechend ist der englische Unterricht in Secunda mit einem einjährigen Cursus zu beginnen, nach dessen gründlicher Absolvierung der Schüler in die oberste Abtheilung des Englischen versetzt werden kann. Die Schwierigkeit, daß der Unterricht in allen drei Abtheilungen gleichzeitig sein muß, also nicht von einem Fachlehrer gegeben werden kann, ist mir nur erwünscht, um dadurch diese Fachlehrer gründlich zu beseitigen. Indem so der

sechsjährige Cursus der drei oberen Klassen in fünf (resp. 5½) Jahren für das Französische, und der vierjährige Cursus der Prima und Secunda in drei (resp. 3½) für das Englische absolviert werden kann, werden die Schüler für das letzte Jahr oder Halbjahr von dem Unterrichte in den neueren Sprachen gänzlich befreit, vorausgesetzt, daß der Lehrer ihnen bezeugt, daß sie den ganzen Cursus mit gutem Erfolge durchgemacht haben. Das bringt einen doppelten Gewinn. Erstens für die neueren Sprachen selbst, welche mit gleichmäßigern Schülern rascher fortschreiten können und sicherlich rascher fortschreiten werden, weil ein so herrlicher Preis ausgesetzt ist. Man könnte auch diesen Unterricht besonders bezahlen lassen, um denjenigen, welche ihn schnell absolvieren, einen Vortheil zu gewähren. (Vgl. Anh. 3 a. E.) So hätte dieser Unterricht insofern eine facultative Stellung, als die Absolvierung desselben von dem Fleiße des Schülers abhängig und die Benutzung desselben im letzten Jahre seinem Belieben anheimgestellt wäre. Zweitens aber — und ich muß gestehen, daß mir dieser Gewinn noch werthvoller erscheint — gewinnt der Schüler, indem er in seinem letzten Jahre (resp. Halbjahre) von den vier Stunden der neueren Sprachen und von den zwei naturwissenschaftlichen Stunden dispensiert ist, sechs und die Theologen wenigstens vier Freistunden. Da hätten wir denn die schöne Zeit für das Privatstudium. Und nun stelle man sich vor, daß der Schüler das Ziel der Geographie, der Naturwissenschaften, der Religion, der allgemeinen Geschichte, der neueren Sprachen hinter sich hat: sollten wir da nicht eine wahre Concentration auf den Kern des Gymnasiums erwarten dürfen, welcher sich aus allen seinen peripherischen Zuthaten gleichsam herausschält und sich in voller Reinheit und Einheit an das Endziel stellt!

Wenn es sich nun auch noch einrichten ließe, die Stunden der beiden neueren Sprachen und die naturwissenschaftlichen an einigen Nachmittagen zusammenzulegen, so gewännen wir hier sogar die alten „Arbeits-(Nachmit)-Tage wieder. Und alle diese Bedingungen des Privatstudiums und der concentrierten Thätigkeit sind zu gewinnen, ohne den wesentlichen Aufgaben des Gymnasiums den mindesten Eintrag zu thun!

Anhang VI.

Klassen = Examina.

Die öffentlichen Examina der einzelnen Klassen haben ursprünglich nur den Zweck, dem Publicum und besonders den Patronen und Gönnern der Schule die Leistungen derselben vorzulegen. Dieser Zweck läßt sich aber, seitdem die Zahl der Klassen überall vermehrt, häufig verdoppelt ist, nur sehr unvollkommen erreichen, wenn man die herkömmliche Zeit nicht weit überschreiten will. Daher wird da, wo noch halbjährlich sämmtliche Klassen an einem oder zwei Tagen dem Publicum vorgeführt werden, dieses „Examen" auf eine kleine Parade hinauslaufen, welche wohl die allgemeine Haltung der Schule aber nicht ihre Tüchtigkeit genauer erkennen läßt. An vielen Schulen hat man deshalb eine Theilung vorgenommen, indem man zu Ostern die eine, zu Michaelis die andere Hälfte der Klassen öffentlich examiniert. Aber man wird wohl überall die Erfahrung gemacht haben, daß jemehr diese öffentlichen Examina den Charakter einer Demonstration abstreifen und einen genaueren Einblick in das innere Leben der Schule geben, desto geringer die Theilnahme des Publicums wird. Und das Interesse der Patronate ist gleichfalls dadurch sehr gering geworden, daß der Staat die Leitung und Controle des Gymnasiums in die Hand genommen hat. Dazu kömmt nun der Verlust des traditionellen Charakters des Unterrichts (vgl. oben S. 235), so daß es dem Publicum nicht zu verargen ist, wenn es theils keine Freude an dem Examen findet, theils der sorgfältigen Aufsicht des Staates unbekümmert vertrauen zu dürfen meint.

So kömmt es denn, daß man den Klassen=Prüfungen jetzt häufig einen andern Zweck gegeben hat, nämlich den Lehrern selbst eine Einsicht in den Standpunkt der verschiedenen Stufen, in die Pensen und Methoden zu bieten, damit jeder Einzelne ein Bild von dem Ganzen der Schule und ihrer Theile erhalte und sich selber danach richten könne. Dieser Zweck verdient

alle Anerkennung. Allein bei näherer Betrachtung wird man finden, daß er doch nur in Rücksicht auf neu eintretende und junge Lehrer von Werth ist. Die älteren Lehrer, welche schon lange mit einander gearbeitet haben, kennen sich untereinander und die einzelnen Klassen hinlänglich, um solcher regelmäßigen Instructionen nicht mehr zu bedürfen. Daher haben diese Klassen-Examina für sie nur ein geringes Interesse. Insbesondere muß in Folge der oben S. 157 erwähnten Spaltung des Lehrercollegiums das Interesse der Lehrer der unteren Klassen an den oberen und umgekehrt sehr geschwächt werden. Und da aus mancherlei Gründen auch eine gegenseitige Kritik zu den Seltenheiten gehören wird, so ist es nicht zu verwundern, wenn dieser Schulact unter einer allgemeinen Lauheit abgehalten zu werden pflegt.

Obgleich wir gern zugeben, daß diese Klassen-Examina nicht ohne Nutzen sind, so scheint uns derselbe doch so gering, daß wir die Frage aufwerfen zu müssen glauben, ob sich nicht eine Einrichtung treffen ließe, welche sie fruchtreicher machte. Vor Allem kömmt es darauf an, Schülern und Lehrern einen Grund zu lebhafterem Interesse an jenem Acte zu geben. Auf Seiten der Schüler findet sich ein solcher schon vor, indem sie meinen, daß die Versetzung und die Censur von dem Examen mit abhängig seien, obgleich dieselben doch schon vorher abgemacht zu werden pflegen. Man sollte diese Meinung zu einer Wahrheit machen. Wir haben aber noch besondere Gründe dafür, die Versetzungen an diese Prüfungen zu knüpfen und ihnen dadurch ein lebendigeres Interesse von Seiten der Lehrer zu geben. Sie sollen ein Feld der gemeinschaftlichen collegialischen Thätigkeit bilden. Das werden sie, wenn man sie, gemäß der oben S. 213 ff. gegebenen Andeutungen, zu einer Ergänzung der Maturitätsprüfungen macht.

Unter der Voraussetzung, daß das Maturitäts-Examen dem gesammten Lehrercollegium übergeben werde, unter der ferneren Voraussetzung, daß die Reife des Schülers in mehreren Disciplinen durch die Versetzung aus Tertia und Secunda officiell ausgesprochen werde, ist es nothwendig, daß diese Versetzungen aus der Berathung und Beschlußnahme des gesamm-

ten Collegiums hervorgehen. Aber auch abgesehen von jenen einzelnen Disciplinen wird durch die Versetzung von Secunda nach Prima ein Präjudiz für die Reife ausgesprochen, indem nach einem zweijährigen Besuche der Prima dem Schüler ein Recht zum Abgange gegeben ist. In geringerem Maße wiederholt sich dieses Präjudiz bei jeder Versetzung, so daß sogar die von Sexta nach Quinta schon entscheiden kann, ob ein Schüler die ganze Schule ein halbes Jahr früher oder später durchlaufen soll. Es steht also dem Lehrercollegium überhaupt die Entscheidung zu, ob sich ein Schüler dem Ziele so weit genähert hat, daß er in eine höhere Klasse versetzt werden kann. Allein da eine verfrühte oder verspätete Versetzung in den mittleren Klassen wieder ausgeglichen werden kann, so wird es genügen jenen Act so zu regulieren, daß nur die Versetzungen von Tertia an der Beschlußfassung des Collegiums unterstellt, die der unteren Klassen aber von den Lehrern der Klasse bestimmt und nur vor dem Lehrercollegium durch das Examen gerechtfertigt werden.

Der angeführte Zweck wird dem ganzen Examen eine andere Richtung geben. Man wird vornehmlich diejenigen Schüler examinieren, welche für eine Versetzung in Betracht zu ziehen und deshalb dem Collegium vorher zu bezeichnen sind. Nicht zu billigen würde es sein, diese Schüler allein zu examinieren. Denn einmal ist es von Wichtigkeit für ihre Beurtheilung, sie mit der übrigen Klasse zu vergleichen. Alsdann soll das Examen den gewöhnlichen Zweck, die Klasse als ein Ganzes vorzuführen, zugleich mit erfüllen; dieser Zweck wird aber gerade in Verbindung mit jenem besser erreicht werden, da ein lebhafteres praktisches Interesse sich daran schließt. Drittens würde ein abgesondertes Examen die „Examennoth" nur verschlimmern; mit seiner ganzen Klasse zusammen dagegen wird der Einzelne unbefangener in die Prüfung gehen. Das Examen der älteren Schüler wird zum Theil darin bestehen, daß sie einhelfen, wo die jüngeren die Antwort schuldig bleiben.

Ich verhehle mir nicht, daß mein Vorschlag auf den ersten Blick große Bedenken erregen wird. Ehe ich dieselben zu entkräften suche, will ich die praktische Ausführung der Sache im

Zusammenhange darlegen, um für eine weitere Besprechung bestimmtere Anhaltspunkte zu haben.

Die ganze letzte Woche (6 Tage) eines jeden Semesters wird zu dem Examen benutzt. Montags ist das mündliche Examen der Abiturienten, bei welchem den übrigen Primanern gestattet ist zugegen zu sein. Dienstag und Mittwoch sind die drei Examina der Sexta, Quinta und Quarta; Donnerstags das der Tertia, Freitags das der Secunda. Sonnabends findet der Actus und die Entlassung der Abiturienten statt. Die Examina werden des Morgens in 4 Stunden gehalten mit einer halbstündigen Pause. Die Nachmittage (vielleicht mit Ausnahme der beiden Tage, an welchen Maturitätsprüfung und die Prüfung von zwei unteren Klassen stattfindet) sind besetzt durch die Conferenzen der Lehrer. Das Resultat wird je an dem folgenden Tage in einer Nachmittagsstunde der einzelnen Klasse von dem Ordinarius mitgetheilt; derselbe übt bei dieser Gelegenheit eine eingehende Censur über die Klasse und die einzelnen Schüler. — Bei dem Examen jeder einzelnen Klasse haben auch die sämmtlichen Schüler der je darüber stehenden Klasse zu erscheinen, einen bestimmten Platz einzunehmen und sich mit den nöthigen Unterrichtsmitteln zu versehen, um an dem Examen theilzunehmen. Für sie bildet das Examen eine Repetition des Pensums der examinierten Klasse. Wofern die Schüler dieser Antworten schuldig bleiben oder eine Aufgabe nicht befriedigend lösen, so werden auch jene gelegentlich gefragt.

Vornehmlich wird man Anstoß nehmen an der Menge von Zeit, welche ich zu diesen Examinibus verwenden will [1]). Bei näherer Betrachtung jedoch geht dieselbe nicht so bedeutend über das jetzt übliche Maß hinaus. Man pflegt zu den Klassenprüfungen und dem Schulactus in jedem Semester drei Tage

1) Namentlich scheint die Sache unausführbar bei solchen Gymnasien, mit welchen noch eine Bürgerschule oder Realklassen verbunden sind. Allein eine solche unorganische Verbindung darf nicht maßgebend sein; es zeigt sich vielmehr auch in diesem Stücke, wie sehr dieselbe der Entwicklung des Gymnasiums hinderlich ist. Besonders gehört dahin, daß eine der wesentlichsten Bedingungen der Concentration des Gymnasiums da-

zu verwenden; dazu kommt dann der vierte Tag, an welchem das Maturitätsexamen stattfindet. Denn daß hierzu ein ganzer Tag verwendet und sämmtlichen Lehrern durch Aussetzung der Schule die Theilnahme ermöglicht werde, ist eine unter allen Umständen nothwendige Forderung; und es ist auch an nicht wenigen Schulen herkömmliche Sitte. Ich beanspruche also nur vier Tage im ganzen Jahre mehr. Auch davon lassen sich noch zwei Tage in Abzug bringen, indem man die Examina der drei unteren Klassen nur einmal jährlich hält. Wenn man auch nicht regelmäßige Jahrescurse einführen will, was allerdings Bedenken hat, so pflegen doch nur einmal, gewöhnlich zu Ostern, die Hauptversetzungen stattzufinden, und es ist gewiß gerechtfertigt, die Versetzungen des zweiten Termins (zu Michaelis) möglichst zu beschränken, um die Curse nicht zu stark zu unterbrechen. Wenn wir also zu Ostern 6 Tage, zu Michaelis 4 Tage verwenden, so haben wir nur ein Plus von 2 Tagen. Dieses wird aber wiederum dadurch aufgewogen, daß die Schüler einer jeden Klasse außer ihrem Examen auch noch dem der folgenden Klasse beizuwohnen haben, so daß für sie höchstens ein Tag, also sechs Unterrichtsstunden mehr ausfallen. Dieser Ausfall wird aber überreichlich gedeckt durch die größere Spannung, welche ein solches Examen in sämmtliche Schüler bringt. Die freien Tage werden von den Meisten zu Repetitionen benutzt werden; deshalb habe ich auch die oberen Klassen an das Ende der Woche gelegt.

Von ganz besonderem Werthe ist mir aber der Gewinn mehrerer freien Nachmittage und die Befreiung von den gewöhnlichen Schularbeiten für die Lehrer. Wenn man nicht nur die Maturitätsprüfung und die daran hängenden Arbeiten der Lehrer, sondern auch die Berathungen über Versetzungen und Censuren nebst Ausfertigung der letzteren in die letzten Schultage legt, so drängt sich in denselben eine solche Menge von Arbeiten zusammen, daß es fraglich ist, ob sie durchgehends mit derjenigen Sorgfalt vollzogen werden können, welche für sie nöthig ist, und ob

---

durch gehindert wird, die Concentration des Lehrercollegiums. Denn daß unter deu Lehrern zweier so verschiedener Anstalten eine innerliche Einheit sich bilde, ist unmöglich.

nicht die Lehrer gezwungen werden, sie zum Theil in einer zu geschäftsmäßigen Weise äußerlich abzumachen. Es hängt dabei freilich viel von der Individualität ab. Manche vermögen leicht das Richtige zu treffen oder doch einen kurzen Entschluß zu fassen. Bei der Mehrzahl der Schüler ist über Versetzung und Censur auch leicht entschieden. Aber immer gibt es deren manche, welche einer etwas bedenklichen Natur längere Ueberlegung und Zweifel verursachen. Die Censuren namentlich sind ziemlich leicht gemacht, wenn man die Schüler nach einigen stehenden Prädicaten rubriciert. Wenn man dagegen das Streben hat, die Censur zu individualisieren, so macht es oft Schwierigkeiten den treffenden kurzen Ausdruck zu finden. Bedeutend vermehrt wird die Arbeit nun noch dadurch, daß Versetzung und Censur nicht von dem einzelnen, sondern von sämmtlichen Lehrern der Klasse bestimmt werden sollen. Da ist es nicht selten, daß unter gewissenhaften Lehrern über diesen und jenen Schüler eingehende Verhandlungen nöthig werden; ja selbst wenn man über das nächste Resultat auch leichter sich einigen könnte, so sind diese Besprechungen an und für sich werthvoll und nothwendig, um daraus nach und nach eine objective Charakteristik des Schülers zu gewinnen. Die Bedrängnis, in welcher diese Dinge in den Conferenzen neben der Schularbeit der letzten Tage abgemacht werden müssen, gestattet nicht diejenige Ruhe und eingehende Theilnahme, welche diese für die Schüler so außerordentlich wichtigen Acte erheischen. So kömmt denn in dieselben, wenn auch nicht geradezu Uebereilung und Irrthum, doch gar leicht eine Ungleichmäßigkeit des Verfahrens.

Aus allen diesen Gründen muß ich es für erforderlich halten, daß den Lehrern für den ganzen Abschluß des halbjährigen Abschnittes — für die Examina und die Berathungen über Versetzung und Censur — rechte Zeit und Muße gewährt werde. Es würde eine solche Woche, in welcher ein jeder Lehrer von seiner besonderen Amtsthätigkeit frei ist, so recht ein Leben in collegialischer Thätigkeit bringen und darin allein schon einen großen Segen für die ganze Schule schaffen. Und wiederum würde der geringe Mehraufwand von Zeit dadurch ersetzt werden, daß nun der Unterricht bis zur letzten Stunde ganz unge-

stört und unbeeinträchtigt verlaufen kann, daß die Kraft und Frische der Lehrer nicht durch die Ueberladung an Arbeit geschwächt wird. Dagegen würden dann in der letzten Woche die Lehrer ihre Gedanken ungestörter auf jene collegialischen Thätigkeiten concentrieren; namentlich würde das Examen, wenn die Entscheidung über die Versetzung erst darauf folgt und an einen jeden das Verlangen gestellt wird, sich ein Urtheil zu bilden, für sämmtliche Lehrer von wahrhaftem Interesse sein.

Mit Absicht habe ich auch das Maturitätsexamen in eine Reihe mit diesen Klassenexaminibus gestellt, indem einerseits die Beziehung der letzteren zu jenem dadurch deutlich hervortritt, und andrerseits das Maturitätsexamen selbst dadurch den Charakter eines außerordentlichen einigermaßen verliert und mehr als ein gewöhnlicher, reiner Act der Schule auftritt. Die so eingerichteten Klassenexamina bilden eine stufenmäßige Vorbereitung und Vorübung der Schüler auf das letzte Allein-examiniert-werden, so daß dadurch alle „Furcht" und alles Böse, was an derselben hängt, so weit beseitigt wird, als zu wünschen steht.

Schließlich glaube ich, daß eine solche Art der öffentlichen Schulexamina auch die Theilnahme des Publicums wieder mehr erwecken wird; und ferner, daß ein solches Verfahren Niemandem erwünschter sein kann, als der Oberbehörde. Denn solche Examina würden einen Ueberblick über das Ganze der Schule gestatten und die Stellen erkennen lassen, wo etwa Mängel stecken, wie es nicht so leicht bei der Controle des Maturitätsexamens noch bei der Inspection des gewöhnlichen Unterrichts geschehen kann. Es würde dann auch der Commissarius der Oberbehörde nicht ausschließlich zum Maturitätsexamen, sondern zu dem ganzen Schulexamen kommen und damit auch bei jenem im Charakter der *inspicierenden* Behörde auftreten; er würde auch an den Conferenzen theilnehmen und diese Thätigkeit des Collegiums in seiner Gemeinschaft beobachten können.

So käme denn Leben in einen Act, welcher gegenwärtig wohl häufig entweder eine leere Demonstration oder ein laues opus operatum ist.

Druck der Universitäts-Buchdruckerei von E. A. Huth in Göttingen.

[illegible] werden kann, daß die Frage als [illegible] der Ueberlegung an Werth [illegible] nicht in der letzten Woche vor [illegible] auf den [illegible] so [illegible] das Examen, wenn die [illegible] davon folgt und an einen [illegible] sich ein Urtheil zu bilden, [illegible] wahrhaften Interesse sein.

[illegible] habe ich noch das Maturitätsexamen in eine [illegible] gestellt, unsere [illegible] Vorbereitung zu jenem dadurch [illegible] [illegible] Examen selbst dadurch den Character [illegible] verliert und mehr als ein [illegible] der Schule auftritt. Die so [illegible] bilden eine [illegible] Vorbereitung und [illegible] der Schüler auf das letzte Maturitätsexamen werden, [illegible] alle „[illegible]“ und alles das, was an demselben [illegible] so weit beseitigt wird, als zu wünschen ist.

Schließlich glaube ich, daß eine solche Art der öffentlichen Schulprüfung auch die Theilnahme des Publicums wieder mehr erwecken wird; und ferner, daß ein solches [illegible] [illegible] sein kann, als das [illegible]. Denn solche Examina gewähren einen Ueberblick über den Gang der Schule [illegible] und [illegible] erkennen lassen, wo einem Mangel [illegible], wie es nicht so leicht bei der Controle des Maturitätsexamens und bei der Inspection des geschichtlichen Unterrichts geschehen kann. Es würde dann auch der Commissarius der Oberbehörde nicht [illegible] zum Maturitätsexamen, sondern zu dem ganzen Schulexamen kommen und damit auch bei jenem im Character der [illegible] Behörde auftreten; er würde auch an den [illegible] und diese Thätigkeit des Collegiums in seiner Gemeinschaft beobachten können.

Die [illegible] haben in einer Art, welcher gegenwärtig noch häufig entweder [illegible] Demonstration oder ein [illegible] opus operatum ist [illegible]

Druck der [illegible] Buchdruckerei von F. A. [illegible] in [illegible].

Lattmann, Julius,

Über die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium

Göttingen 1860